Paed. Th.
~~2.25e.~~
2801
Löbell

<36633578650010

S

<36633578650010

Bayer. Staatsbibliothek

R

Die
Gymnasialbildung
in ihrem Verhältnisse
zur gegenwärtigen Zeit

von

Johann Wilhelm Loebell,
Doctor der Philosophie.

Breslau 1821,
bei Graß, Barth und Comp.
und
in Leipzig bei Ambrosius Barth.

BAYERISCHE
STAATS-
BIBLIOTHEK
MUENCHEN

Vorwort.

Gegenwärtiger Versuch macht keinen Anspruch darauf, in der Reihe unserer systematischen Erziehungsschriften eine Stelle zu erhalten. In Ansehung des allgemeinen Zweckes der höheren Erziehung schließt er sich an eine vorhandene, zur Genüge entwickelte Ansicht an; und die von diesem Standpunkte aus angestellten, ihm eigenthümlichen Betrachtungen können in keiner Theorie, sie müssen in dem unmittelbaren Verhältnisse der Erziehung zum Leben ihre Rechtfertigung finden. Dieß mag mir zu einiger Entschuldigung dienen, wenn man vielleicht die Erwähnung neuerer Schriften pädagogischen Inhalts bei einer oder der andern Gelegenheit vermissen sollte; indem

BAYERISCHE
STAATS-
BIBLIOTHEK
MUENCHEN

ich bekennen muß, einen guten Theil derselben nicht gelesen zu haben. Wo ich Gedanken Anderer einzuflechten oder zu berücksichtigen Veranlassung fand, habe ich es, meines Wissens, überall angezeigt. — Die Einwürfe, welche ich vorhersetzen zu können glaubte, habe ich aufgestellt und zu widerlegen gesucht. Indem ich bemüht war, mir diese Einwendungen so lebhaft als möglich vorzustellen, habe ich den Gegnern öfters Worte geliehen.

Meine Ansicht ist auf der einen Seite genöthiget, sich gegen manche festgewurzelte Ueberzeugung, gegen manchen verehrten Grundsatz aufzulehnen; auf der andern Seite werden sich meine Vorschläge von dem, was die höhere Erziehung in unserer Zeit ohnehin zu vollbringen strebt, nicht sehr zu entfernen scheinen. In dieser Schwebe zwischen dem Bekannten und dem als noch nicht vorhanden Geforderten lag für die Darstellung eine große Schwierigkeit, und ich weiß sehr wohl, daß ich sie nicht überwunden habe. Aber so sehr ich auch bereit bin, das Mangelhafte der Darstellung einzugestehen:

so wenig möchte ich, daß der Gedanke, welcher meiner Schrift zum Grunde liegt, ganz unbeachtet vorüberginge. Diesem wünsche ich die schärfste Prüfung; jene bedarf einer sehr nachsichtigen Beurtheilung.

Einem Recensenten, wie dem meiner commentatio de origine Marchiae Brandenburgicae in den Heidelberger Jahrbüchern der Litteratur, dürfte also diese Schrift nicht in die Hände fallen. Doch warum nicht auch einem solchen? Warum nicht einem Recensenten, der alle zur Widerlegung aufgewandte, tiefe und staunenswürdige Gelehrsamkeit am Ende für nichts achtet, um Alles zuzugestehen, was der Verfasser einzig und allein zugestanden wünscht? Heißt das nicht gegen einen herabgewürdigten Schriftsteller unerhörte Großmuth üben? Und ist es nicht eine eben so große Selbstverläugnung, wenn die zahlreichen Ausfälle, mit welchen, neben der Sache weg, meine Person beehrt wird, in einer so kraftlosen Sprache vorgetragen werden, nicht mit einem einzigen armen Einfalle aufgestutzt sind, der die Aufmerk-

samkeit anf sie lenken könnte? Animosität ohne Witz und Sprachgewandtheit spielt eine traurige Rolle; selbst für boshaft kann sie nur nach der Absicht gelten, ihre Wirkung verfehlt sie. In solchen Recensionen ist also nichts, was selbst der besorgteste Schriftsteller fürchten könnte, und wenn auch gegenwärtiger Schrift die Ehre widerfahren sollte, der Gegenstand so ergötzlicher Uebungsstücke zu werden: so erkläre ich schon im voraus, daß ich nicht das mindeste dagegen habe.

Breslau, den 1. September 1821.

J. W. Loebell.

I.

Die mannichfaltigen Untersuchungen und Forschungen, welche das gesammte Erziehungs-Wesen in Deutschland seit mehrern Jahrzehenden erfahren hat, die Bestrebungen, es aus Principien wissenschaftlich zu begründen, und die Bemühungen einzelne Mängel desselben aufzudecken und deren Abhülfe nachzuweisen, sind nicht ohne einen sehr großen und ausgedehnten Erfolg geblieben. In dem Kampfe der verschiedenen Theorien, in der Reibung der einander zum Theil ganz entgegengesetzten Ansichten und Meinungen, ist der Jugend-Unterricht selbst nach Wesen und Form fast gänzlich umgestaltet worden. Namentlich hat dieß die ersten Grundlagen der Bildung, den früheren Jugend-Unterricht, dem jede bestimmte ins Einzelne gehende Richtung noch fern liegt, getroffen und eben deswegen den Volksunterricht; denn fast immer hat man, mit größerem oder geringerem Bewußtsein der Nothwendigkeit, allen Klassen und

BAYERISCHE
STAATS-
BIBLIOTHEK
MUENCHEN

Ständen, die ersten Elemente der Bildung auf gleiche Art dargereicht. Neue Grundsätze, theils aus theoretischen Untersuchungen, theils aus der Erfahrung hergeleitet, sind aufgestellt und vielfältig zur Anwendung gebracht worden. Der Kreis der Unterrichts-Gegenstände ist in den Volksschulen und den Anstalten für die frühere Bildung überhaupt, verändert und erweitert, die Methode ganz umgestaltet worden. In kurzem war von dem alten Gebäude fast kein Stein auf dem andern geblieben.

Da die neue Methode darauf hinarbeitete, den Volksunterricht von den Gymnasien, in sofern er bis dahin in diesen ertheilt worden war, auszuscheiden und zu trennen, so fielen die Gymnasien zwar schon deswegen weniger in den Kreis des gänzlich neu zu Schaffenden, konnten aber darum dem Treiben und Drängen, die neuen Erziehungs-Principien auch hier herrschen zu sehen, keinesweges entgehen. Auch in ihnen wurde das Hergebrachte mangelhaft und ungenügend gefunden, der Unterrichts-Plan wurde mit neuen Gegenständen überschwemmt, für die neuen, wie für die alten die Methode gänzlich verändert. Andere, welche dieser allgemeinen Richtung der Zeit, diesem

Neuerungs- und Aenderungs-Schwindel einen kräftigeren Widerstand entgegensetzten, konnten doch nicht umhin, an dem Alten mancherlei zu ändern, dem Vorhandenen mancherlei hinzuzufügen. Aber nach einiger Zeit glaubte man die Entdeckung gemacht zu haben, daß die auf dem neuen Wege erzielten Früchte den gehegten Erwartungen keinesweges entsprachen. Wem der alte Weg auch unangenehm, dornig, beschwerlich, steil und einförmig geschienen hatte: der fand doch, daß er weit besser und grader zum Ziele leite, als der neue, der wol breiter und lustiger anzusehn war, mit blumenreichen Pfaden und mahlerischen Aussichten in die Ferne täuschte, aber auch nicht selten in Moräste lockte, oder auf öde Steppen führte, die man am Ende wohl gar für das gewünschte Ziel ausgab. Mochte der alte Weg immerhin mühselig seyn und der Besserung bedürfen: er war und blieb der sicherste und nächste.

Als man dies inne wurde, und die Vorzüge des älteren Gymnasial-Unterrichts erwog und einsah, beschloß man zu dem Alten zurückzukehren, welches so lange treffliche Dienste geleistet, und seinem Zwecke so gut entsprochen hatte. Untersuchungen über die Principien, welche die Grundlage

der verschiedenen Systeme bilden, entschieden zugleich siegreich für das alte. Die Gymnasien blieben größtentheils bei der erprobten Weise, oder kehrten zu ihr zurück.

Aber mittlerweile war die Zeit selber eine andere geworden. Ueber Wissenschaft, Kunst, Staat und Religion waren so viele neue Ansichten laut geworden, daß niemand mehr sagen konnte, die seinen seyen in den Alles ergreifenden Umgestaltungen dieselben geblieben. Während man noch heftig stritt, wo man den daherrauschenden Fluthen freien Spielraum gönnen sollte, wo dem Strom Dämme entgegensetzen, war schon nichts mehr von der Ueberschwemmung frei geblieben. Eine solche gänzliche Umgestaltung der Zeit schien auch in der Erziehung, in der allgemeinen nicht minder wie in dem Gelehrten-Unterricht, gebieterisch Rücksichten zu fordern. War die Aufstellung neuer Grundsätze für das Erziehungswesen die eine Quelle von Veränderungen und Neuerungen auf den Gymnasien gewesen, so wurde die völlig veränderte Richtung der Zeit eine zweite. Für so viele Dinge war der Gesichtspunkt neu geworden, sie mußten ganz anders gelehrt werden; manche andere, von denen man sonst keine Kenntniß genom-

men hatte, konnten jetzt mit Ehren nicht mehr übergangen werden, sie mußten in den Lehrplan aufgenommen werden. So wurden dem alten Kleide gar mancherlei Lappen angeflickt, wodurch es zuweilen ein sehr buntscheckiges Ansehn gewann. Aber wenn das aus dem veränderten System hergeleitete Neue doch auf allgemeinen Grundsätzen beruhte, und wenn man nur diese zugab, mit Consequenz aus ihnen folgte: so scheint man hier mehr aus einem dunkeln Gefühle, und aus dem ganz im allgemeinen empfundenen, aber nicht deutlich gedachten Bedürfniße gehandelt zu haben. Die Fragen, ob es für die Gymnasien überhaupt Pflicht sey, auf den gegenwärtigen Stand der höheren Bildung Rücksicht zu nehmen, und wenn dies der Fall ist, wie diese Aufgabe in Bezug auf die allgemeinen, ihrem Lehrverfahren zu Grunde liegenden Principien zu realisiren sey, scheinen noch nicht hinlänglich erörtert zu seyn.

Aber indem wir die Aufmerksamkeit auf diese Fragen zu lenken bemüht sind, und uns anschicken, einige Beiträge zu ihrer Beantwortung zu liefern, wird schon gegen das Vorhaben selbst folgender Einwand erhoben werden: „Das Erziehungswesen in seiner Gesammtheit ist ein organisches Gan-

ze, und muß in dem Wachsthume und der Ausbildung seiner einzelnen Theile den allgemein gültigen Gesetzen der Entwickelung folgen. Aus der Wurzel treibt der Stamm, aus diesem Zweige, Blätter und Blüthen, und nimmer wirst du die Frucht getrennt und entfernt von der Wurzel erzielen. Daher ist jede Kritik eines einzelnen und besonders eines höhern Theils des Unterrichts eine vergebliche. Steht nur erst die Volks-Erziehung und der gesammte frühere Jugend-Unterricht auf festen und sichern Grundlagen da, ist er in sich selbst erstarkt, ist er mit der Zeit in Uebereinstimmung gekommen, erfüllt er die Forderungen, welche ihre wahre und innere Gestaltung, nicht irgend eine eben so schnell entstandene, als wieder vergehende Mode, an ihn zu machen berechtigt ist, so wie sie die seinigen: so wird auch der höhere Unterricht als die Blüthe aus ihm hervorgehen, als der nothwendige Schlußstein das Ganze vollenden. Ist dagegen der höhere Jugend-Unterricht mit der Zeit nicht in Uebereinstimmung, so kann diese nur aus seiner innigen Verschmelzung mit dem gesammten übrigen Erziehungswesen hervorgehen. Vereinzelte Aenderungen werden solchen Forderungen nie entsprechen."

Diese Ansicht mag in ihrer Allgemeinheit gegründet seyn, und es ist nicht zu läugnen, daß der höhere Unterricht seine letzte Vollendung nur von der Uebereinstimmung mit der allgemeinen und früheren Erziehung, als seiner nothwendigen Grundlage, erwarten darf. Auch wäre es durchaus nothwendig, daß jede sich auf die Pädagogik beziehende Kritik von dieser allgemeinen Grundlage ausginge, wenn sie lediglich theoretische Untersuchungen bezweckte, Untersuchungen, an welchen es in Deutschland seit Jahrzehnden gewiß nicht gemangelt hat. Wir sind weit davon entfernt, solchen Unternehmungen etwas von ihrem Werthe rauben zu wollen. Wir wissen auch wol, daß die Einwendung, es habe sich aus dem fluthenden Chaos gegen einander strebender Meinungen noch immer nichts in entschiedener Gestaltung abgesondert, nicht die Theorie, sondern höchstens die Theorien trifft. Aber wie hoch man auch das, was aus diesen Untersuchungen bereits gewonnen worden ist, oder noch gewonnen werden kann, anschlage: es kann dennoch wol der Gedanke entstehen, von dem Standpunkte der Erfahrung aus eine empirische Prüfung zu versuchen, welche nicht die theoretischen Grundlagen der Systeme zu er=

schüttern oder zu meistern unternähme, wol aber den von jenen Grundsätzen ausgehenden fernern Weg der Erziehung zu erhellen, sie vor Mißgriffen zu warnen, ihre Aufmerksamkeit auf noch unbeachtete Punkte zu lenken. Es wird ein solcher Gedanke unterstützt von der Betrachtung, daß über die Anwendbarkeit jener Principien noch nicht entschieden werden kann, wenn man nur die ihnen zu Grunde liegende Idee ins Auge faßt. Es kommt hier nicht allein auf die Idee, sondern auf ihre Darstellung in der Wirklichkeit an, welche auf sehr verschiedene Weise möglich ist. Hierüber aber kann allein auf dem Gebiete der Erfahrung ein genügendes Urtheil gefällt werden. Doch wie soll man zu dieser Erfahrung gelangen? Es giebt für die Erziehung keine andere, als diejenige, welche durch die Gesinnungen und Thaten der Erzogenen, in sofern sie von der Erziehung herzuleiten sind, gewonnen werden kann. Aber die Früchte einer Erziehung, die erst gebildet werden soll, für die neue Vorschläge gemacht werden, reifen erst in der Zukunft, und die geforderte Erfahrung könnte daher erst durch ein künftiges Geschlecht erhalten werden. Hierin befindet sich die allgemeine Erziehung mit derjenigen, welche das

besondere Geschäft der Gymnasien ist, im gleichen Falle.

Aber es ist außerdem noch ein anderer Weg der empirischen Prüfung möglich. Wenn der Erziehung nehmlich nicht von ihr selbst, sondern von außen her ein bestimmtes Ziel gesteckt wäre, welches nicht in der Zukunft liegt, sondern in der Gegenwart gegeben ist, so hätten wir damit zugleich ein Mittel, das was die Erziehung leistet zu prüfen, welches außerhalb des Gebietes ihres theoretischen Grundes läge. Es wäre dies ein Weg, welcher dem von dieser Grundlage ausgehenden entgegengesetzt wäre, ohne daß er ihn jedoch entbehrlich machte. Vielmehr würden sich beide gegenseitig ergänzen. Denn so wie der eine über die Richtigkeit der Principien entschiede, so würde durch den andern klar, ob alles zur Erreichung des gegebenen Ziels Erforderliche aus ihnen hergeleitet werden kann und genügend zur Anwendung gebracht wird. Ein solches Ziel nun werden wir in den Systemen der allgemeinen Erziehung vergeblich suchen. Denn diese nehmen nichts als gegeben an, als die Natur des Kindes, wie sie in jedem dieselbe ist; alles übrige, nicht nur auf welchem Wege und durch welche Mittel

diese Natur zu entwickeln sey, sondern auch das Ziel, zu welchem sie ihren Zögling führen wollen, wird theils ebenfalls nur aus ihrer Theorie bestimmt, theils ist das, was sie als von außen gegeben anerkennen, wie z. B. die Idee der Sittlichkeit, da es nothwendig in jedem möglichen Systeme der Erziehung wiederkehren muß, von viel zu allgemeiner Natur, als daß von da aus eine eigenthümliche Theorie geprüft werden, oder vermittelst jenes Zieles ein Einfluß auf nähere Bestimmungen des Systems gewonnen werden könnte.

Den Gymnasien hingegen ist ein solches festes Ziel, welches allerdings zu dem geforderten Maaßstabe dienen kann, von außen her auf eine bestimmte Weise gesteckt. Es liegt in einer außerhalb des Bereiches der Erziehung vorhandenen Realität, und ist, nicht die Schulgelehrsamkeit, wol aber die höhere geistige Bildung der Nation überhaupt, in der Form wie sie in der Zeit erscheint. Daß die Forderung, dies Ziel ins Auge zu fassen, an die Gymnasien gemacht wird, und sie selbst ihr zu genügen streben, geht aus ihrer ganzen Einrichtung hervor; daß sie dieser Anforderung auch entsprechen sollen, werden wir tie-

ser unten zeigen. Die Gymnasial-Bildung geht daher mit der allgemeinen Erziehung von einer und derselben Grundlage aus, aber der Gipfel, den sie zu erreichen hat, ist ihr eigenthümlich, und ein unendlich bestimmterer als der nach dem jene sich wendet. Damit aber ist zugleich ein Anknüpfungspunkt für die Betrachtung gegeben, dessen die allgemeine Erziehung ermangelt, und ein Weg der Prüfung gezeigt, der für diese nicht Statt finden kann. Dieses Ziel, die höhere Bildung der Nation, vermögen wir zuvörderst ohne alle Rücksicht auf die Erziehung ins Auge zu fassen, und dann können wir erproben, in wie fern sie dem Bestreben es zu erreichen entspricht oder nicht.

Es soll in der gegenwärtigen Schrift der Versuch gewagt werden, diesen Weg zu betreten, und von dem Standpunkte des Zieles aus, welches die höhere Bildung zu erreichen hat, sie auf eine Lücke in ihrer Bildung aufmerksam zu machen, die sie, nach der aufzustellenden Ansicht, auszufüllen streben soll. Aber eben deswegen kann die Begründung dieser Ansicht nicht in der allgemeinen Erziehung gesucht werden. Da indeß eine solche Kritik, wie wir schon bemerkten, das Princip, wel-

ches allemal als die nothwendige Basis des Erziehungs-Systems betrachtet werden muß, nicht zu bestimmen vermag, sondern vielmehr ein solches, und eine von demselben abgeleitete Erziehungs-Theorie als gegeben voraussetzen muß: so müßen auch wir nun vor allem bestimmen, mit welcher Gymnasial-Bildung wir es zu thun haben werden, und von welchem Princip diese ausgeht.

II.

Wir gehen dabei am zweckmäßigsten von dem Gegensatze der beiden schon oben im allgemeinen bezeichneten pädagogischen Systeme aus, welche sich in Deutschland unter dem Namen des Humanismus und Philanthropinismus hinlänglich bekannt gemacht haben. Das Wesen dieser Systeme ist in der trefflichen Schrift von Niethhammer*) nach allen Seiten hin so gründlich beleuchtet, ihre Grundsätze sind dort so klar dargelegt und mit so vieler Schärfe zergliedert, und der Werth der ihnen zuerkannt werden muß so gewissenhaft er-

*) Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. Jena, 1808.

wogen, daß jede neue Erörterung dieses Gegenstandes überflüßig wäre.

Nur des Zusammenhangs willen setzen wir aus Niethhammer die allgemeinen Grundsätze der beiden Systeme des Unterrichts, oder wie wir jetzt mit dem sehr zweckmäßigen Ausdrucke dieses Schriftstellers lieber sagen wollen, des Erziehungs-Unterrichts, in der Kürze her. Was den Zweck desselben anbetrifft, so will der Humanismus die allgemeine Bildung des Menschen, der Philanthropinismus die Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt. Dem ersten kömmt es nicht sowohl darauf an, bestimmte Kenntniße zu sammeln, als vielmehr darauf, den Geist zu üben; dem zweiten nicht sowohl darauf, den Geist an und für sich zu üben, als vielmehr darauf, ihn mit der möglich größten Masse brauchbarer Kenntniße auszurüsten. Der Humanismus übt den Geist der Lehrlinge nicht sowohl, um ihn zu bestimmten Geschäften geschickt zu machen, sondern es ist ihm vielmehr Bildung des Geistes an und für sich Zweck, dem Philanthropinismus hingegen gilt diese für etwas zweckloses, in sofern nicht dadurch der Geist zu bestimmten Geschäften geschickt gemacht werden soll. Dem ersten ist es nicht so-

wohl darum zu thun, den Lehrling für diese Welt zu bilden, als vielmehr, für die höhere Welt des Geistes; dem zweiten ist es zweckwidrig, in dem Erziehungs-Unterrichte schon den Lehrling zu der höheren Bildung des Geistes für eine andere Welt führen zu wollen, dagegen ist es nothwendig, die Bildung für diese Welt in Zeiten mit ihm anzufangen.

Nicht weniger sind sich die beiden Systeme in Rücksicht der Mittel des Erziehungs-Unterrichts schnurstracks entgegengesetzt. Was die Unterrichts-Gegenstände anbetrifft, so will der Humanismus nicht viel Gegenstände, dafür aber den Lehrling in den wenigeren bis zur höchsten Stufe der Kenntniß und der Fertigkeit fortführen. Der Philanthropinismus will den Kreis der Unterrichts-Gegenstände möglichst erweitern, um dem Kinde schon den möglich größten Umfang von Kenntnißen zu verschaffen. Dem ersten eignen sich für die Uebung des Geistes nicht Sachen, sondern Ideen, nicht materielle, sondern geistige Gegenstände; dem zweiten umgekehrt, nicht Ideen, sondern Sachen, nicht geistige Gegenstände, sondern materielle. Dem ersten sind die bestimmten Kenntniße, die der Lehrling durch den Erziehungs-Unterricht er-

langen soll, ebenfalls nur geistiger Art, die Ideen des Wahren, Guten und Schönen; dem zweiten sind sie meistens materieller Art, eine ausgebreitete Sachkenntniß. Der Humanismus behauptet ferner: die Unterrichts-Gegenstände, oder die Darstellungen jener Ideen, müßen eine durchaus classische Form haben; die Auswahl derselben kann eben darum kein anderes Gebiet, als das des Alterthums finden, indem unläugbar wahre Classicität in allen Arten der Darstellung des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung nur bei den classischen Nationen des Alterthums angetroffen wird. Der Philanthropinismus will die Auswahl auf das Gebiet des Alterthums um so weniger beschränken, da unläugbar in allen Gegenständen des Wissens, insbesondere der physikalischen und technischen Kenntniße, die neuere Zeit Fortschritte gemacht hat, von denen das Alterthum noch nicht einmal eine Ahnung hatte. Was die Methode betrifft, will der Humanismus das Lernen durchaus als ernstes Geschäft behandelt wissen, der Philanthropinismus es auf jede mögliche Weise erleichtern und versüßen. Der erste will den Anfangs-Unterricht auf die wenigen eigentlichen Elementar-Uebungen beschränken, der

zweite alle Unterrichts-Gegenstände mit Einemmal anfangen. Dem ersten soll sich der Erziehungs-Unterricht überhaupt auf einzelne Kreise des Wissens beschränken; dem zweiten sich über die ganze Sphäre desselben ausdehnen. Der Humanismus will von den Geistesthätigkeiten, welche die Natur bei dem Menschen zuerst entwickelt den möglichsten Vortheil ziehen, und sie zugleich zu einem vorzüglichen Grade ausbilden, weshalb insbesondere das Gedächtnis des Lehrlings zu üben und zu benutzen ist; dagegen will der Philanthropinismus vorzüglich die sogenannten höheren Seelenvermögen, die den Hauptvorzug des Menschen ausmachen, möglichst früh in dem Kinde erwecken, und deshalb insbesondere die Urtheilskraft des Lehrlings früh üben.

Die nähere Erörterung dieser Grundsätze müßen wir jedem, der mit dem Gegenstande noch nicht vertraut ist, bei Niethhammer nachzulesen überlassen, der übrigens die Sache des Humanismus so siegreich geführt hat, daß es keiner neuen Vertheidigung bedarf, wenn man, sobald man sich auf den Standpunkt dieses Gegensatzes stellt, von jedem Erziehungs-Unterrichte fordert, daß er sich zu den hier als humanistisch bezeichneten

Grundsätzen bekenne: so wie wir denn auch bei der folgenden Untersuchung diese Theorie zu Grunde legen, mit deren Princip und leitenden Idee wir völlig, mit den daraus abgeleiteten Sätzen größtentheils einverstanden sind.

Wir nehmen ferner an, daß das humanistische Erziehungs-System dermalen auf unsern Gymnasien das herrschende ist, wozu wir faktisch durch das Wiederumbilden so mancher, die schon von dem philanthropinistischen Schwindel ergriffen waren, durch die laute Anerkennung der Tüchtigkeit des alten Lehrsystems, vorzüglich durch mehrere ausdrückliche Verordnungen und Institutionen der Regierungen berechtiget sind. Wir wollen damit keinesweges behaupten, daß die humanistischen Grundsätze überall so völlig wie sie sollten, den Sieg davon getragen haben. Die Zeit der eigentlichen Herrschaft des Philanthropinismus ist freilich vorüber, und Leute, die sich unumwunden zu den Grundsätzen, wie sie eben im scharfen Gegensatze der humanistischen aufgestellt worden sind, bekennen, mag es freilich nur noch selten geben. Aber gewisse philanthropinistische Lieblingssätze, wenn sie auch nicht mehr so schroff und so craß ausgesprochen werden, behaupten noch immer, bei

vielen, denen ihre wahre Natur und Quelle bald mehr bald weniger zum Bewußtseyn gekommen ist, ein großes Ansehen. Principien und Ansichten, die mit den philanthropinistischen Erziehungs-Grundsätzen aus einer Quelle fließen, und dieselbe Wurzel haben, herrschen in unsern Tagen auf manchen andern Gebieten so sehr, und haben das Leben von einer gewissen Seite so ergriffen, daß die Rückwirkung auf das Erziehungswesen unausbleiblich ist. Hier treten jene Grundsätze denn in allerlei Verkappungen und unter anscheinend ganz heterogenen Formen auf; sie lassen sich zuweilen selbst da spüren, wo ein recht vornehmer, hochwissenschaftlicher Ton über Erziehungs-Grundsätze angestimmt wird, hinter deren hohlen Redensarten man bei genauerer Untersuchung ganz gemeine, materialistische Ansichten findet. Aus der Theorie verdrängt, haben sie sich in die Praxis geschlichen und wirken dort um desto gefährlicher. Daher an manchen Orten, auch auf den Gymnasien, die rechte Consequenz noch sehr vermißt wird, philanthropinistisches Unwesen sich in Wahl der Lehrgegenstände und Methode eindrängt und einmischt, und wenn vom Zwecke des Ganzen die Rede ist, sich nicht selten ein sauersüßer Beischmack

von Nützlichkeits = Forderung und praktischer Brauchbarkeit spüren läßt. Allein diese Vermischung und ihre Bastarderzeugungen sind nicht Gegenstand der Kritik für die gegenwärtige Untersuchung, deren Standpunkt wir dadurch nur verwirren würden. Um diesen fest zu halten ist es nothwendig, das Gymnasium als consequent nach den obigen Grundsätzen gebildet zu betrachten.

Nun finden sich allerdings in der humanistischen Praxis (wenn wir uns dieses Ausdrucks bedienen dürfen) Abweichungen von jener Theorie von verschiedener Art, die schon darum statt finden müßen, weil man sich jenes höchsten Zweckes des humanistischen Erziehungs = Unterrichts selten mit voller Klarheit bewußt ist. Wir können aber von diesen Abweichungen bei unsern Bemerkungen vorläufig gar keine Kenntniß nehmen, sondern müßen, um einen festen Boden zu gewinnen, uns fürs erste an die theoretische Grundlage halten. Es kömmt uns nicht darauf an, zu wissen, ob und wie an diesem oder jenem Orte den Mängeln des humanistischen Systems begegnet wird, sondern darauf, zu untersuchen, ob Alles, was aus dem obersten Principe des Systems abgeleitet ist, mit vollkommener Nothwendigkeit abgeleitet ist, so

daß, in Bezug auf die theoretische Grundlage selber, die Mängel anzuerkennen wären, oder gar eine allgemeingültige Abhülfe derselben nachzuweisen.

Dieß vorausgesetzt, kommen wir nun zur Betrachtung der oben bereits angedeuteten Fragen: hat die eigenthümliche Gestaltung der Zeit in der That Forderungen an die durch den Gymnasial-Unterricht bezweckte Gelehrten-Bildung zu machen? Und welche Befriedigung bietet das humanistische System für diese Forderungen dar?

III.

Es sey erlaubt in der Erörterung dieser Fragen die umgekehrte Ordnung zu befolgen, und uns zuerst um die Rücksichten zu bekümmern, welche das humanistische Erziehungs-System nicht nur auf die gegenwärtige sondern überhaupt auf irgend eine Zeit nimmt.

Aber in den oben aufgestellten allgemeinen Grundsätzen desselben findet sich eine solche Rücksicht nicht ausgesprochen. Der Lehrling soll für die höhere Welt des Geistes gebildet werden; von den verschiedenen Gesichtspunkten, aus welchen in verschiedenen Zeiten diese höhere Welt des Geistes

betrachtet worden ist, ist dabei nicht die Rede. Ferner heißt es von den Mitteln des Erziehungs-Unterrichts: die Uebung des Geistes solle nicht durch Sachen, sondern durch Ideen geschehen, aber der verschiedenen Gestaltung der Ideen in verschiedenen Zeiten geschieht keine Erwähnung. Nur in Rücksicht auf die Darstellung jener Ideen wird bemerkt, die Auswahl derselben könne, weil sie eine classische Form haben müsse, kein anderes Gebiet als das des Alterthums finden.

Hier ist nun der Punkt, wo wir eine nothwendige nähere Bestimmung in der Theorie des Humanismus durchaus vermissen. Der Mensch soll für die höhere Welt des Geistes erzogen werden, für die Idee im allgemeinen. Aber der erscheinende Mensch muß die Idee auf eine bestimmte Weise realisiren; ja er selber ist als Individuum nur vorhanden, indem er mit seiner Eigenthümlichkeit in die Erscheinung tritt. Nun kann die Erziehung zwar diese Eigenthümlichkeit des Zöglings nicht bestimmen, in so fern sie seine eigne ist, sie kann sie nur berücksichtigen. Aber zwischen dieser persönlichen Eigenthümlichkeit und der allgemeinen Idee des Menschen liegen die Formen,

unter welchen ganze Völker und Zeiten auftreten und ein geschichtliches Daseyn haben, in der Mitte. Die Idee des Menschen in ihrer reinen Allgemeinheit ist nur in der Speculation vorhanden, in die Realität ist sie allemal nur auf eine bestimmte Art getreten, und hat sich dort auf die verschiedenartigste Weise ausgeprägt. Wir können uns einen Menschen in Rücksicht auf die allgemeinen Eigenschaften seiner Natur wol ohne allen Bezug auf Zeit und Volk denken: so bald wir ihn aber mit dem Leben in eine nähere Berührung treten lassen, und ihn unter den Einfluß der geschichtlichen Hauptelemente des menschlichen Daseyns bringen, so dürfen wir zwar noch nicht ein bestimmtes Individuum denken, aber wir sind allerdings genöthigt, uns einen Griechen, Römer, Deutschen u. s. f. vorzustellen. Verhält sich nun dieß in Bezug auf die Idee so: so muß es auch als Norm für die Bildung der Idee gelten, in sofern dadurch ein Eintreten in die Realität bezweckt wird.*) Mag der

*) „So wenig achtet man das Wesen der Menschheit, die eben in dem mannichfaltigsten Reichthum von Individualität in ihrer herrlichsten Kraft erscheint, daß man die Vernichtung dieser Individualität als das

Pädagoge immerhin, in so fern er die reine Menschenbildung als sein Ziel auffaßt, von der Idee des Menschen in ihrer Einheit ausgehen; diese Einheit ist doch nur auf eine speculative Weise vorhanden. Sobald der Erzieher bestimmte Ideen, z. B. die der Religion, der Wissenschaft, Kunst, u. s. w. auf eine bestimmte Weise zur Anschauung bringen will, werden sie nothwendig das Gepräge des eigenthümlichen Charakters irgend einer Zeit, eines Volkes an sich tragen müssen. Dieser Charakter muß von dem Lehrenden mit Bestimmtheit aner-

---

Ideal der Bildung des Menschengeschlechts betrachtet? So wenig kennt man die Grenzen des Bildungs-Geschäfts, daß man, anstatt die natürliche Entwickelung der Individualität bloß zu leiten und zu unterstützen, sie vielmehr aufzuheben, und nach einem unbestimmten allgemeinen Schema umzubilden trachtet? . . . Ueberhaupt ist das Bestreben an sich schon verkehrt, die Individualität nach einem Ideal, das nur ein Abstraktum der verschiedenen Individualitäten ist, und das nirgend als in der ungesunden Phantasie des unbedachtsamen Abstrahenten existirt, bilden zu wollen. Eilen wir doch, um uns von dieser unnatürlichen Einbildung wieder frei zu machen, und kehren mit unserm Bildungs-Geschäft, zu der allein natur-

kannt seyn, und mit Consequenz durchgeführt werden, wenn nicht seine sogenannte reine Menschenbildung ihrem Werthe nach als eine schwankende, gestalt- und farblose Abstraction erscheinen, ihrer Wirkung nach unbestimmt in das Blaue fallen soll. Man sage nicht, daß hierin schon eine Abweichung von der ursprünglichen Idee des Humanismus liege, indem diese nähere Bestimmung auf das Praktische und die besondern Verhältniße des Menschen in der Welt leite. Die Bestimmung der Form, in welcher sich die Idee zeigt, gehört vielmehr dem idealen Kreise an, und hat mit der künftigen Be-

---

gemäßen Aufgabe zurück, die Individualität der Lehrlinge zur möglichsten Vollendung zu entwickeln." Niethhammer, a. a. O. — Was hier in einer andern Beziehnng von den Individualitäten der einzelnen Zöglinge gesagt ist, wird nicht weniger von den höheren Individualitäten der Völker und Zeiten gelten. Es ist unnütz, immer nur von dem allgemeinen Begriffe Pflanze zu reden, wenn man die einzelnen Gewächse nicht kennt, aber es ist eben so nothwendig, auf die Genera und Familien Rücksicht zu nehmen, wenn man wissen will, was das Charakteristische der einzelnen Species in ihrem Verhältniße zum Ganzen eigentlich bedeute.

stimmung des Menschen in der Welt, wie sie der Philanthropinismus versteht und bezwecken will, nichts zu schaffen. Setzen wir nun voraus, daß die humanistische Theorie jene näheren Bestimmungen in der That darum übergeht, weil sie nur eine ganz allgemeine Bildung bezweckt: so könnte sie gegen die eben aufgestellte Ansicht einwenden: „Die höchste Aufgabe des Geschlechts ist die, die Idee in ihrer Reinheit zu realisiren. Was außer der Idee selber in dem einzelnen Menschen hervortritt, ist eben nicht das Bessere an und in ihm; er ist damit zwar auf eine unvermeidliche Weise behaftet, es muß aber auch sein Streben seyn, sich davon so viel als möglich zu befreien, um die Idee in ihrer Reinheit immermehr in sich hervortreten zu lassen. Jemehr also eine Bildung es sich zum Ziele setzt, die Idee möglichst ungetrübt von jedem individuellen Beisatz in dem Zöglinge hervorzurufen, jemehr wird sie ihrem Ideale entsprechen.“ Wir können den speculativen Werth dieser Ansicht auf unserm Standpunkte gänzlich auf sich beruhen lassen. Aber es ist leicht einzusehen, daß nach diesen Principien die Erziehung eine Grundlage in der Wissenschaft und im Leben und in der Beziehung beider aufeinander voraus-

setzt, wie sie durchaus nicht gegeben ist. Denn damit, daß hier und da wirklich Individuen lebten, welche die sittliche Vollkommenheit in ihrem Leben in einer solchen Reinheit darstellten, daß man Zeit und Volk darüber völlig vergessen kann, wie z. B. ein Sokrates: ist uns noch kein Volk in seinen allseitigen Verhältnißen gegeben, wie wir doch dessen bedürfen, um nach seinem Muster zu erziehen, da sich in einem einzelnen Menschen Staat, Kunst, Religion in allen ihren Beziehungen unmöglich darstellen können. Nun könnte zwar von Seiten der Speculation gefordert werden, (und es ist wiederum nicht an uns, über den Werth dieser Forderung zu urtheilen) daß der Mensch sich von allem, was ihm vermöge seiner Geburt Individuelles anhängt, entblöße, und sie könnte verheißen zu zeigen, nicht nur wie dieses ins Werk zu richten sey, sondern auch, wie sich alsdann das menschliche Daseyn in den Haupterscheinungen desselben, in Staat, Religion, Wissenschaft, Kunst gestalten werde. Aber der Erziehungs-Unterricht, der auf einen solchen Grund fußte, würde sich alsdann an jene Construction so anschließen, daß er lediglich mit ihr stehen und fallen kann, und eine Prüfung desselben aus jedem an-

dern Gesichtspunkte würde ganz unmöglich seyn. Bis daher die Spekulation jene Aufgaben nicht nur gelöst haben, sondern diese Lösung auch irgendwo in die Wirklichkeit getreten sein wird, kann jene Einwendung über die Art, wie eine bereits vorhandene Erziehungsform die Idee zu betrachten habe, nicht berücksichtiget werden.

Noch könnte es jedoch eine Ansicht geben, welche glaubte, über die mehrfach erwähnte bestimmte Art, wie die Idee entweder in die Erscheinung getreten ist, oder nach der Meynung construirender Philosophen in die Erscheinung treten sollte, für ihren Zweck hinweg sehen zu können. „Wir wollen, würden diese Erzieher vielleicht sprechen, unsere Zöglinge weder für Staat, Wissenschaft, Kunst, u. s. w. wie sie sind und waren, noch für ein von allen Mängeln der Wirklichkeit befreites Ideal derselben erziehen. Denn diese haben eine ganz praktische Beziehung und können daher wol bei einzelnen Disciplinen des Unterrichts, keinesweges aber bei der allgemeinen theoretischen Grundlage der Erziehung in Betracht kommen. Wir haben also, in so fern uns der Gegensatz des Sinnlichen und Uebersinnlichen entgegentritt, nur dahin zu sehen, den Geist des Zöglings auf das letz-

tere hinzurichten, oder ihn, wie man dies auch ausdrücken kann, für die Welt der Idee zu erziehen, zu welchem Zweck uns Mittel zu Gebote stehen, die entweder gar keiner Zeit angehören, oder für alle Zeiten passen, in so fern das Verhältniß der Erscheinung zu der ihr zu Grunde liegenden Idee, das der niederen und der Erde angehörigen Natur des Menschen zu seiner höheren und vom Himmel stammenden immer dasselbe bleibt." Aber auch diese Ansicht kann in der von uns hier an den Erziehungs-Unterricht gemachten Forderung nichts ändern. Denn wenn es auch gar nicht zu läugnen steht, daß es Gegenstände in der Erziehung giebt, die für alle Zeiten und Völker, die nur überhaupt an der höheren Bildung Theil nehmen, dieselben sind, und bleiben müßen: so können sie doch — der großen Schwierigkeiten nicht zu gedenken, die sich einer gründlichen Ausführung der erwähnten Ansicht entgegenstellen — nur die Grundlage der allgemeinen Erziehung bilden, mit der wir es hier nicht zu thun haben. Die Gymnasial-Bildung aber, in so fern nicht von der Wurzel, die sie mit der allgemeinen Erziehung theilt, die Rede ist, hat allerdings einen praktischen Zweck, nehmlich den auf eine gegebene höhere

Bildung hingerichteten, und darf daher die großen Verschiedenheiten der Zeiten und Völker als nothwendige Erscheinungen, ohne welche wir den Menschen, wie er in der Welt geworden, nicht zu begreifen vermöchten, nicht vernachläßigen. Vielmehr kann von ihr gefordert werden, daß sie sich in Allem, was sie über die Principien der Bildung aufstellt, stets an die Idee halte, in so fern sie auf eine bestimmte Weise in die Erscheinung getreten ist, und in ihrer historischen Entwickelung begriffen werden kann.

IV.

Über gesetzt auch, die humanistische Theorie wolle sich an eine oder die andere dieser Erziehungs-Methoden, welche blos die Idee im allgemeinen berücksichtigen, anschließen — kann sie dieß, auf dem von ihr vorgezeichneten Wege, denn überhaupt erreichen?

Der Punkt, wo die Theorie des Humanismus mit dessen allbekannter Praxis zusammenfällt, ist der, wo das griechische und römische Alterthum zur Grundlage des Erziehungs-Unterrichts gemacht wird. Weil, heißt es, die Darstellung

der Ideen eine classische Form haben muß. Bei der so oft und vielfach erörterten Nothwendigkeit, den Zögling früh auf dieß Gebiet zu führen, und sich besonders der alten Sprachen als Bildungs-Mittels zu bedienen, dürfen wir nicht erst erinnern, daß auch noch mehrere andere Gründe für diese Wahl hätten angeführt werden können, z. B. daß die Grammatik der alten Sprachen die tüchtigste, durch nichts anderes zu ersetzende Grundlage der formalen Geistes-Bildung sey. Nur ist wol zu merken, daß die Theorie des Systems keine anderen Gründe für die Wahl des Lehrgegenstandes anerkennen kann, als die sich auf Form und Methode beziehen. Denn wenn von dem materiellen Inhalte die Rede wäre (z. B. gesagt wäre, daß der künftige Gelehrte, dem ganzen dermaligen Stande unserer wissenschaftlichen Bildung zufolge, die alten Sprachen nicht entbehren kann, oder, daß die Kenntniß der griechischen und römischen Welt vor allen andern den Vorzug verdiene): so wäre damit entweder ein bestimmter realer Zweck berücksichtiget, welches den Grundsätzen der Theorie zuwider liefe, oder, falls dieß nur auf den allgemeinen Zweck für die Idee zu erziehen, bezogen würde, auf die bestimmte Gestaltung einer

Zeit hingewiesen, über deren Berücksichtigung in den Principien des Erziehungs-Unterrichts die Theorie sich deutlicher hätte aussprechen müßen. Wir dürfen also annehmen, daß sie sich vermittelst der Beschränkung des Gebrauchs auf Form und Methode innerhalb der Grenzen ihrer Allgemeinheit halten will. Damit hat sie aber zugleich die Aufgabe, den Einfluß, welchen der Inhalt jenes Lehrobjects ausüben möchte, ja nothwendig ausüben wird, auszuschließen. Dieß zu bewerkstelligen dürfte aber sehr schwer, ja fast unmöglich seyn. Die Ideen haften in der Erscheinung durchaus an dem Stoffe, und lassen sich von ihm als ihrem Leibe nur in der speculativen Betrachtung trennen. Der Lehrer bietet dem Zöglinge den Stoff dar, auf daß die darin enthaltene Idee, so anschaulich als möglich, an den Zögling gelange, aber je anschaulicher sich das Geistige dadurch darstellt, je gewisser wird auch der Zögling beides, die Idee und den Stoff zugleich auffaßen. Der Zweck, den der Lehrer dabei verfolgt, ist für die Wirkung gleichgültig; da er es nicht in seiner Gewalt hat zu bestimmen, von welcher Art das seyn wird, was der Lehrling von dem Vorgelegten in sich aufnimmt. Es wird diesem zugemu-

thet zu trennen und zu abstrahiren, und dazu ist der jugendliche Geist am wenigsten gemacht. Habt ihr ihm das Bild wegen der Wahrheit, die es darstellt, gezeigt: so seyd nur gewiß, daß das Bild sich noch tiefer bei ihm einprägt, als die trockene Wahrheit, die aus ihm hervorgehen soll. Es begegnet Erwachsenen leider nur zu oft, daß sie wähnen, irgend etwas Treffliches und Nachahmungswerthes, welches sie mit löblichem Eifer sich anzueignen streben, könne auch nur in derselben Form, in welcher es schon da gewesen, wieder erscheinen, ein Wahn, der nicht selten in der Geschichte großes Unheil angerichtet hat. Und das, was wir bei dem gereiften Manne vermissen, sollten wir bei dem Jünglinge suchen dürfen? Es wäre schlimm, wenn das jugendliche Alter sich für große geschichtliche Erscheinungen nicht so begeistern könnte, daß sie ihm Muster zur Nachahmung würden, ganz wie sie leibten und lebten; es wäre schlimm, wenn der Jüngling sie gar nicht anders auffassen könnte, als nachdem er sie zergliedert hat, welches vielmehr einen Beweiß abgäbe, daß er für jede ächte und lebendige Anschauung verlohren sey. Ihr gebet dem Knaben, sobald er die ersten grammatischen Elemente über-

wunden hat, die lateinischen und griechischen Schriftsteller in die Hände, ihr empfehlt sie ihm als die vorzüglichsten, als die seiner Anstrengung und seines Fleißes würdigsten, bringt es durch die Art, wie ihr sie treibt, ohne Mühe dahin, daß er sich mit ihnen bei weitem am ernstesten und gründlichsten beschäftigen muß; und doch wollt ihr, daß der Zögling, gerade in dem Alter, wo die materiellen Eindrücke sich am tiefsten einprägen, wo der Mensch am geneigtesten ist, sich in eine fremde Welt von Anschauungen und Gegenständen zu verlieren, und sie zu der seinigen zu machen, daß er gerade da nur das herausnehme, was ihr bezweckt? Das Einzige was diesen Zweck unterstützen könnte, wäre Stumpfsinn des Zöglings. Gerade der fähigere wird sich das, was ihr den bloßen Stoff nennt, am meisten zu eigen machen. Je vorzüglicher seine Auffassungsgabe, je lenksamer sein Sinn, je lebendiger seine Einbildungskraft, je ernster sein Wollen, je mehr wird er auch das Materielle des ihm Dargebotenen in sich aufnehmen, gerade darum um so mehr, weil jene Schriftsteller von Griechen reden, einem Volke, dessen ganze Eigenthümlichkeit eine so ungemein anziehende ist, weil sie mit so vieler Anschau-

lichkeit schildern, mit solcher Lebendigkeit das Gemüth ergreifen, die Mittel zu überzeugen und zu ihren Ansichten hinüber zu ziehen, durch die hohe Vollendung ihrer Form, auf eine so vorzügliche Weise in ihrer Gewalt haben. Wenn der Jüngling durch sie eine vertraute Bekanntschaft mit der Griechen-Welt gemacht, die Bilder der großen Alten lebendig in sein Gemüth aufgenommen hat: könnt ihr in der That wollen, daß er dieß Alles, in so fern es das bestimmte Gepräge einer Zeit an sich trägt, von sich abthue, und blos die Idee und die classische Form behalte. Geschähe dieß, so käme es bei den fähigen und lebendigen Jünglingen nur von einem stümperhaften Unterrichte her. Denn wird das Alterthum nur auf eine tüchtige und consequente, nicht auf eine halbe Weise den Zöglingen vorgeführt, wird ihm vor allen übrigen Unterrichts-Gegenständen so viel Gewicht gegeben, als es der strenge Humanismus wollen muß: so müßen auch die Zöglinge im Alterthume mehr heimisch werden, als in irgend einer andern Zeit, selbst die ihrige nicht ausgenommen, von deren innerem Wesen sie bei weitem weder so Vieles noch so Gründliches erfahren, als vom Alterthume, und es muß dies Hei-

mischwerden sie mit einer Sehnsucht nach jenen schönen nun verschwundenen Gebilden erfüllen, die sie mit der Zeit, in der sie leben, in einen nothwendigen Widerspruch setzt.

Will denn dieß aber das humanistische System? Geht es darauf aus, seinen Zögling unter den Griechen, ihrer ganzen Weltansicht nach, vorzüglich einheimisch zu machen? Wir sind durch nichts berechtiget es anzunehmen. Sollte vielmehr jemand behaupten wollen, daß der Humanismus, indem er die Idee vorzüglich durch die classischen Schriftsteller des Alterthums an seine Zöglinge zu bringen bemüht ist, dadurch zu erkennen gebe, daß er sich unter den verschiedenen Formen, in welcher die Idee in verschiedenen Zeiten erschienen, für die antike, als für das Ziel, welches der Erziehungs-Unterricht ins Auge zu fassen habe, entscheide: so würde von Seiten der Theorie geantwortet werden können, daß hier das Mittel, dessen sich der Humanismus bedient, mit dem Ziele, auf welches er hinwirkt, gröblich verwechselt sey. Aber dieselbe Theorie würde doch auch zugeben müßen, daß sie selbst diese Verwechslung verschuldet, und daß die von ihr vernachläßigte Bestimmung eines Zeitalters, worauf vom Erzie-

hungs=Unterricht Rücksicht zu nehmen sey, sich von selbst in seine Rechte eingesetzt habe. Vergeblich wird daher der Humanismus sagen: der herrliche Geist, der in den großen Alten gelebt, müße der Geist aller Zeiten werden, die das Große hervorbringen wollen, und das Alterthum werde ihm nur Mittel, diesen Geist zur Anschauung zu bringen. Wir werden ihm das sehr gern zugeben, und mit ihm das classische Alterthum als ein vorzügliches Mittel zu diesem Zwecke betrachten, aber dennoch behaupten, daß außer jenem Geiste, der da ein allgemeiner werden soll, der Zögling Bilder und Vorstellungen in sich aufnehmen wird, die allerdings einer bestimmten Zeit angehören, und die der Erziehungs=Unterricht ihm unmöglich einflößen wollen kann, so lange er nur den angegebenen Zweck verfolgt.

Viele aber, welche, ohne auf die von dem hunistischen System aufgestellte theoretische Grundlage Rücksicht zu nehmen, den höheren Erziehungs=Unterricht so auffassen, wie er praktisch das classische Alterthum zu seiner Grundlage macht, möchten etwa folgendergestalt sprechen: „Die alten Schriftsteller sind nicht nur der Form nach die besten, sondern die Zeit, die sie schildern, ist auch ih=

rem ganzen Gehalte nach eine jede spätere bei weitem übertreffende. Es kann daher kein Bedenken haben, daß es etwas sehr wünschenswerthes wäre, wenn unsere Jugend die alten Schriftsteller nicht blos kennen lernte, sondern sie auch so in Saft und Blut verwandelte, daß unser praktisches Leben, dem es ja, gegen das Alterthum gehalten, in so vieler Hinsicht gebricht, davon recht gedeihliche Früchte erhielte. Es ist zwar nicht zu läugnen, daß es mit mancherlei Dingen sich jetzt ganz anders verhält, als im Alterthum, daß unsere Religion, daß so manche unserer Institutionen für das Uebertragen des antiken Geistes auf sie, unempfänglich sind, aber das werden unsere jungen Leute, wenn sie in die Welt getreten sind, schon mit dem Leben selber abmachen; es wird sich ihnen dann schon klar genug zeigen, was seiner innern Nothwendigkeit nach von der antiken Weltansicht unberührt bleiben muß. Was kann es also schaden, wenn unsere Zöglinge, so weit es in der gegenwärtigen Zeit möglich und thunlich, einigermaßen zu griechischen Jünglingen werden?"
Diese Ansicht setzt ohne weiteres voraus, daß der Erziehungs-Unterricht das Recht habe, seine Zöglinge nach irgend einer beliebigen, von ihm gewähl-

ten Weltansicht zu erziehen. Da wir auf die Frage nach dieser Berechtigung sogleich kommen müßen: so genüge hier die Bemerkung, daß, ganz abgesehen davon, ob die Erreichung dieses Ziels wünschenswerth befunden wird, oder nicht, sie vielmehr, so lange nicht die Zeit selbst von der Erziehung aus gänzlich reformirt und umgestaltet wird, ganz unmöglich ist. Denn welche Ansicht man auch von dem Gegensatze der antiken und modernen Bildung fassen mag, wie tief man ihn in den letzten Principien des Daseyns gewurzelt, oder aus zufälligeren Umständen der historischen Entwickelung hervorgegangen glaube, und welche Bildung man auch für die consequentere und vorzüglichere halte: man wird stets zugeben müßen, daß das ganze Daseyn der Alten nicht nur ein von dem unsrigen völlig verschiedenes, sondern ihm auch in vielfacher Hinsicht durchaus widerstrebendes ist. Es ist unmöglich, daß ein Einzelner den Ideenkreis des Alterthums, nicht als einen Gegenstand der Betrachtung, sondern als ein wirkendes Princip (und als solches soll doch das, was die Grundlage des ganzen Erziehungs-Unterrichts bildet, wol auftreten), in sich aufnehme, und dann das, was die neuere Zeit Eigenthümliches hat, blos als

eine ihm vom Leben gebotene Zugabe betrachte: sondern es ist in den Hauptprincipien zwischen beiden keine Einigung möglich, und man muß in dem Maße als man das Eine in sich aufnimmt und zu dem seinen macht, das andere fahren lassen und verdammen. — Kann eine rechte Erziehung aber wol in der That den keimenden Zwiespalt sehen, und ihn nicht berücksichtigen? Kann sie es dem Leben überlassen wollen, den Streit zu schlichten, den sie erregt hat? Das hieße doch wol nichts anderes, als Erziehung und Leben in Kampf gegeneinander setzen, da die Aufgabe jedes vernünftigen Erziehungs-Unterrichts vielmehr die Erreichung der Uebereinstimmung zwischen beiden sein soll, eine Aufgabe, deren Lösung er dann am meisten im Auge behalten muß, wenn das Bildungs-Mittel, dessen er sich vorzüglich bedient, ihn fürs erste in einen unvermeidlichen Streit mit dem Leben führt. Mag man daher immer, trotz allem bisher Gesagten, behaupten: „Der Humanismus kann eine gründliche Beschäftigung mit dem Alterthume so wenig entbehren, daß er sich einige seinem Zweck nicht entsprechende Nebenwirkungen, als unvermeidlich, gefallen lassen muß.“ Wir sind weit davon entfernt, dieß zu

läugnen. Ist der Humanismus darum aber auch von der Forderung zu entbinden, die Nebenwirkungen, die seinem Zwecke fremd sind, durch andere Mittel wieder aufzuheben? Doch wir dürfen die Beantwortung dieser Frage erst dann wagen, wenn wir anzudeuten versucht haben, von welcher Seite her die Wiederherstellung des aufgehobenen Gleichgewichts gefordert werden kann.

V.

Wir haben zu zeigen gesucht, daß der Erziehungs-Unterricht sich der Aufgabe, die Idee, für die er bilden will, in einer bestimmten Form, mit dem charakteristischen Gepräge einer gegebenen Zeit, aufzustellen, nicht entziehen kann; ferner, daß die humanistische Theorie, obschon sie hierüber gänzlich schweigt, dennoch ihren Unterricht unter den Einfluß einer bestimmten Periode gestellt hat, und in die Verwickelung geräth, sich ihre Mittel als Zweck untergeschoben zu sehen. Es wird also nothwendig seyn, aus dieser Unbestimmtheit herauszutreten, und, da wir uns keineswegs dieser Theorie gegenüber stellen wollen, sondern sie vielmehr zu ergänzen wünschen, es in ihrem eignen Sinne zu versuchen, jene Zeitform näher zu bestimmen.

Es kann aber die Form in welcher das allgemein Menschliche zur Erscheinung kommen soll, nun überhaupt entweder eine noch nie also da gewesene seyn, oder eine in der bereits abgelaufenen Geschichte schon vorhandene. Was den ersten Fall anbetrifft, so ist er bereits oben (III.) abgewiesen worden; ist aber dieß einmal zugegeben, und sind wir dadurch nun auf den zweiten Fall hingewiesen, so könnte wol zunächst die Frage enstehen, ob man nun nicht die Zeiten vergleichend neben einander zu stellen habe, und diejenige, die als die beste erfunden wird, als Norm für den Erziehungs-Unterricht anzunehmen. Aber in der That kann diese Frage nur für den ersten Augenblick aufgeworfen werden, da die Nothwendigkeit, daß dieß keine andere Zeit seyn könne, als eben die fragende selber, so sehr in die Augen springt.

Setzen wir einmal, es hege jemand die Ueberzeugung, irgend eine schon einmal da gewesene Form der Menschenbildung z. B. die hellenische, sey eine so vorzügliche, die andere so bei weitem übertreffende, daß der Erziehungs-Unterricht es sich zum Ziel zu setzen habe, seine Zöglinge für diese Form zu erziehen, eine Ansicht, die unterstützt werden könnte von den so häufigen Klagen

über die Gegenwart, über ihre Verworrenheit u. s. w. Allein derjenige, der so räth, und so erziehen will, lebt ja doch auch in seiner Zeit, und es giebt niemanden, der so vollständig in einer andern wohnte, daß ihm nicht von der seinigen wenigstens einige Beimischung zugesetzt wäre, so daß er selber auf gewisse Weise ein halber, diese Halbheit auch nothwendig mit übertragen muß in die Bildung, welche von ihm übergehen soll auf andere. Ist er denn, selber in einer Zeit lebend, die wenigstens in der Summe der erworbenen Kenntniße und Begriffe (wir bedienen uns absichtlich keines einem höheren Kreise gehörenden Ausdrucks), alle andere übertrifft, sich selbst so klar bewußt, was er, wenn auch wider seinen Willen, von diesen Kenntnißen und Begriffen in sich aufgenommen hat? Kann er wissen, ob diese nicht selbst auf dasjenige einen Einfluß geübt haben, was er am reinsten erhalten zu haben meinen wird, auf seine Ansicht vom classischen Alterthume? Den reinen Hellenismus also kann er doch nicht wieder geben, sondern, da nicht zu läugnen steht, daß die gesammte Zeit hellenische Bildungs-Elemente in sich aufgenommen hat, nur mehr davon in seinen Erziehungs-Unterricht aufnehmen als diese. Die Bildung, zu wel-

cher er leitet, ist also keinesweges die hellenische selber, wie sie sich in der Abstraction als eine geschlossene wol erkennen läßt, sondern sie wird ihm, wenn sie praktisch werden soll, zu einer Mischung und Zwittergeburt, für deren Trefflichkeit wir — wir mögen über die Vorzüglichkeit des Hellenismus noch so gleich mit ihm denken — gar keine Gewähr mehr haben, als die gänzlich ungenügende einer einzelnen Persönlichkeit.

Gesetzt aber auch, es gäbe Leute, die das größte Talent besäßen, die Gestaltung, welche die Idee in einer andern Zeit angenommen hat, wieder rein zu reproduciren, und damit die größte Fähigkeit verbänden, andere wieder dazu hinzuleiten, so wie den Willen, diese Bildung durch ein von ihnen unternommenes allgemeines Erziehungsgeschäft wieder ins Leben zu rufen: so würden sich doch solche mit ihrer Zeit selber in einem unauflöslichen Widerspruche befinden. Dasjenige, welches unser Daseyn in der Gegenwart darzustellen, und das in einem künftigen Geschlechte wieder hervorgebracht zu werden verdient, ist ja keinesweges der Extract des verworrenen und schwankenden Getreibes in ihr, sondern das Beste und Edelste, welches sich seinem Bestreben nach un-

möglich einer andern Zeit unterordnen kann, weil es ja sonst alle seine Kräfte dahin richten würde, jenes bereits Vorhandene wieder zu erreichen, in welchem Falle freilich zwischen seiner Tendenz und der jenes Erziehungs-Unterrichts kein weiterer Streit statt finden würde. Aber die Besten in der Zeit glauben, daß sie eine Aufgabe zu lösen haben, deren Lösung eben so wenig schon vorhanden ist, als die Aufgabe selber in dieser bestimmten Form schon einmal gefaßt war. Sie streben das Ziel, welches ihnen durch dieselbe gesetzt ist, zu erreichen, von der Bildungshöhe ihrer Zeit aus, und nicht von der einer andern, und können sich, wenn sie producirend sind, wol auf eine prophetische Weise auf den Standpunkt einer zukünftigen Zeit befinden, nie aber auf den einer früheren. Wo dieß letzte der Fall ist, ist es nur scheinbar. Denn wol werden, wenn nach einem Zeitraume der Verdunkelung der Idee, die Klarheit wieder hervorbricht, sich die vorzüglichsten Geister zurückwenden, um da wieder anzuknüpfen, wo der Faden abgerissen wurde, keinesweges aber, um das Streben früherer Forscher völlig wieder zu dem ihrigen zu machen. Sonst würde nicht die Idee in die Zeit aufgenommen, sondern die ge-

sammte Gestaltung der Gegenwart in eine frühere; welches wenigstens noch niemals der Fall war. Darum müßen aber auch die Männer, welche das höchste Bestreben der Zeit darstellen, fordern, daß das erwachsende und zu erziehende Geschlecht auf den Standpunkt erhoben werde, auf welchem sie sich befinden, und dasjenige zu vollbringen streben, was das gegenwärtige Geschlecht überhaupt zu vollbringen hat; woraus sich ergiebt, daß die Gestaltung, in welcher die Idee durch den Erziehungs-Unterricht an den Zögling gebracht werden soll, keine andere sein könne, als die, in welcher in dem gegebenen Lande (und dieß ist für unsere Untersuchung allein Deutschland), das Beste seiner Zeit steht, das heißt also, daß in Deutschland gegenwärtig nicht erzogen werden soll, z. B. der Hellene aus der besten Zeit der Ausbildung dieses Volks, sondern der christliche Deutsche des neunzehnten Jahrhunderts.

Man könnte dieses im allgemeinen zugeben, und dennoch behaupten, daß dieser Grundsatz eben in unsern Tagen, des gewaltsamen Kampfes der Meinungen gegeneinander wegen, keine Anwendung finden könne. Da die Einwendungen, welche von diesem Standpunkte aus gemacht werden

könnten, sich auf die eigenthümliche Gestalt unserer Zeit beziehen: so werden wir sie schicklicher tiefer unten beleuchten, wenn wir diese näher in Betrachtung gezogen haben. — Die Theorie des Humanismus aber könnte behaupten, daß sie den von uns aufgestellten Grundsatz, in so fern nichts in ihr enthalten ist, was ihm widerspricht, stillschweigend zugiebt, und, auf die Frage: was denn nun von ihr geschehe, um ihren Zögling für die Gegenwart und zum christlichen Deutschen unserer Zeit zu bilden, etwa folgendes antworten: „Weit entfernt, unsern Zögling zu einem Griechen oder Römer bilden zu wollen, und uns auf den antiken Sinn beschränkend das moderne Leben der späteren Praxis zu überlassen, wissen wir wol, daß, selbst wenn dies unsere Absicht wäre, wir sie nicht einmal erreichen würden. Denn es erziehen den Deutschen als solchen, schon im Knabenalter, sein Land, sein Volk, seine Umgebung, das ganze Leben vollständig genug; die deutschen Bildungs-Mittel strömen von allen Seiten so reichlich auf ihn ein, daß es nicht nur sehr schwer, sondern sogar ganz unmöglich seyn würde, sie von ihm abzuhalten, und ihn etwa auf eine künstliche Art zu einem Nichtdeutschen

zu bilden. Und gesetzt, wie dieß doch durchaus nicht der Fall ist, alles was ihm in dem strengeren Erziehungs-Unterricht dargeboten wird, beziehe sich auf eine fremde, nicht deutsche Bildung, so wird das unmittelbar aus dem Leben Fließende, wahrlich immer bedeutend genug seyn, um dem Fremden das Gleichgewicht vollständig halten zu können. Was den Christen anbetrifft, so zeigen zwar die Unterrichtspläne der Gymnasien, daß der Religions-Unterricht dort keinesweges übersehen wird, am meisten aber liegt die Erziehung zum Christen der Kirche ob, die denn auch hinlänglich dafür sorgt. Wir dürfen also um die Bildung unseres Zöglings zum Christen und zum Deutschen völlig unbesorgt seyn, und uns daher der Beschäftigung mit dem classischen Alterthum, welches uns als Grundlage der gesammten Bildung unschätzbar und unersetzbar bleibt, um so unbesorgter und ungestörter überlassen. Trägt nun die Zeit selber so verschiedenartige Elemente des Lebens und der Bildung in sich: so dürfen auch wir über die Harmonie und Verwandtschaft derselben untereinander unbesorgt seyn, und können es dem Leben überlassen, daß diese Bestandtheile zusammenschmelzen, so wie der eigenthümlichen Natur eines jeden,

auf welche Art die Vereinigung geschehen werde.“ Man sieht, daß diese Ansicht, obschon sie bekräftiget, ihren Zögling keineswegs für die antike Welt erziehen zu wollen, mit der oben (S. 36.) aufgestellten, dennoch zuletzt darin übereinstimmt, daß sie das Beste dem Leben überlassen will, und ebenfalls das Mittel, die verschiedenartigen Bestandtheile der Bildung, die indeß in der Erziehung schon enthalten sind, gehörig zu vereinen, von diesem fordert. Allein wir haben schon bemerkt, daß es einem organischen Erziehungs-Unterrichte nicht verstattet sein kann, über das Bindungs-Mittel dieser Bestandtheile hinwegzusehen, und es dem Leben zu überlassen. Vielmehr sollte die bedeutende Kluft, die zwischen den verschiedenen Elementen unserer Bildung bemerkbar ist, es dem Erziehungs-Unterrichte zur Aufgabe machen, für das Getrennte und Ungleichartige einen Einheitspunkt zu suchen, und die Auflösung dieser Dissonanzen wenigstens vorzubereiten. Wir rühmen und preisen die Griechen über Alles, die harmonische Vollendung in allen Erscheinungen ihres Lebens wird uns fortdauernd als ein bei weitem noch nicht erreichtes Muster dargestellt. Und ganz gewiß sehr mit Recht. Allein was war es denn,

was den Griechen jene bewundernswürdige Harmonie, jene nicht zu erreichende Einheit gab? War es nicht das, daß Religion, Vaterland, Staat, Wissenschaft und Kunst einen und denselben Mittelpunkt hatten? während bei uns der Kern der wissenschaftlichen Bildung von fremden Völkern und Zeiten hergeholt wird, die Gesammtheit des Vaterländischen, als eine davon völlig gesonderte Masse, auf sich beruhet, die Religion sich wiederum auf einem ganz andern Felde befindet, endlich von allen diesen nichts frisch und lebendig in das Leben hineinspielt, sondern dort großentheils als eine todte Form betrachtet wird, welche zerschlagen werden muß, auf daß das wahre Gebilde klar an den Tag trete. Freilich sind diese verschiedenen Elemente unserer Bildung das historisch Gegebene, dem wir uns nicht entziehen können, ohne mit thörichter und frevelhafter Zerstörungswuth den Boden auf welchem wir stehen, selbst zu untergraben. Aber ein anderes ist es, den Grund, auf welchem unser Gebäude aufgeführt ist, einreißen, und ein anderes, seine Mängel kennen lernen, und nach ihrer Verbesserung streben. In die verschiedenen Bestandtheile der Bildung die fehlende Einheit bringen, ist ohne Zweifel ein

Ziel, nach welchem der Erziehungs-Unterricht zu ringen hat, und wenn die Lösung dieser Aufgabe nur von der gesammten Zeit erreicht werden kann: so ist es wenigstens seine Pflicht, sie anzuerkennen und die Erreichung dieses Zieles nach Kräften zu fördern.

VI.

Um aber das Verhältniß des humanistischen Systems zu der geistigen Ausbildung der Gegenwart vollständig begreifen zu können, ist es vorzüglich nothwendig, die Vergangenheit ins Auge zu fassen, und das Verhältniß dieses Systems zu früheren Perioden der geistigen Bildung in Betrachtung zu ziehen. Indem wir es nun versuchen, die geschichtliche Entwickelung des Humanismus in ihren Grundzügen anzudeuten, sey es erlaubt, in das Verhältniß des classischen Alterthums zu den verschiedenen Zeiten selber etwas tiefer einzugehen. Der Einfluß der antiken Welt war nach der Art und Weise wie die Zeiten sie betrachteten, und nach ihrer Eigenthümlichkeit nur betrachten konnten, sehr verschieden, und wir müßen einen Blick auf die innere Nothwendigkeit dieser Betrachtungsweise werfen, wenn wir über die Stelle, die

das classische Alterthum als Bildungsmittel einnahm, ein genügendes Urtheil fällen wollen.

Wir haben oben die Gründe, aus welchen das System den Unterricht in der griechischen und lateinischen Sprache und die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern zu seinem Hauptgegenstande macht, wie sie aus der Theorie abgeleitet werden, aufgestellt. So können wir in allen großen, einflußreichen Einrichtungen des Lebens, die sich durch eine lange Erfahrung als heilbringend bewährt haben, die Uebereinstimmung mit theoretischen, aus allgemeinen Vernunftgesetzen abgeleiteten Gründen nachweisen. Aber fast nie können wir ihre Entstehung dahin verfolgen, wo sich in dem Geiste eines Einzelnen das, was leitendes Princip für ganze Geschlechter werden soll, auf dem Wege der Untersuchung mit Bewußtseyn gebiehrt. Alles Lebendigen Keim entwickelt sich vielmehr auf eine geheime, sich dem betrachtenden Auge des Forschers entziehende Weise. Nur die Offenbarungen der Religion sind der Welt unmittelbar geworden. Sonst verliehrt sich der Ursprung alles dessen, was uns heilig, theuer und werth ist, entweder in das Dunkel der Jahrhunderte, oder es verdankt einem scheinbaren Zufall

seine Entstehung, oder es hat plötzlich eine ganze Zeit so gewaltig ergriffen, daß niemand sagen kann, da habe es seinen Ursprung genommen, oder da. So mögen wir denn immerhin die Zweckmäßigkeit der alten Sprachen für die Grundlage des höheren Unterrichts mit noch so vielen Gründen nachweisen. Ihren Ursprung hat die Anwendung derselben in geschichtlichen Verhältnißen, die mit diesen Gründen nichts gemein haben.

Der Gebrauch der lateinischen Sprache als Grundlage jeder wissenschaftlichen Cultur, ist in Deutschland so alt als die ersten Keime dieser Cultur selber. Was in allen von den Germanen eroberten Provinzen des römischen Reiches geschah, wirkte auch auf Deutschland zurück; die Besiegten wurden Lehrer der Sieger, welche mit dem Christenthume zugleich die Sprache der Kirche, mit so vielen andern ihnen bis dahin unbekannten Dingen und Begriffen, die Sprache die den geläufigen Ausdruck für sie hergab, empfingen. So finden wir die lateinische Sprache schon im Mittelalter in den Schulen, so weit sie vorhanden waren, vorherrschend, aber die, mit der lateinischen und späterhin auch mit der griechischen Sprache, der Bildung auf Sinn und Geist des Alterthums hin

gegebene Richtung, fängt erst mit der Epoche an, die man gewöhnlich mit dem Namen der Wiederherstellung der Wissenschaften bezeichnet.

Im Mittelalter hatte die Bildung denselben Weg, auf welchem sie im Alterthum von Stufe zu Stufe fortgeschritten war, noch einmal betreten müßen. Die Germanen konnten da nicht anknüpfen, wo die Römer stehen geblieben waren, als sie die Mittagshöhe ihrer Bildung erreicht hatten, und dem Verfall nun mit raschen Schritten entgegengingen. Weder die für Künste und Wissenschaften unempfängliche Rohheit der germanischen Völker, noch, wie andere wollen, der tiefe Verfall der Römer, die keine tüchtigen Lehrer abgeben konnten, weil bei ihnen, um die Zeit wo jene sich in die schönen von ihnen bisher beherrschten Länder theilten, aller höhere Sinn bereits erloschen war, können hier allein als genügende Ursachen gelten. Die Germanen konnten vielmehr darum nicht Fortsetzer der Römer und der von den Hellenen an diese gekommenen Bildung werden, weil sie ein noch in ursprünglicher Frische lebendes Volk waren, welches in der beginnenden Blüthe seiner eigenthümlichsten Kraft stand. Die Römer hingegen hatten das Zeitalter ihrer innern Tüchtigkeit

schon überlebt, als sie Nachtreter eines fremden Volkes wurden, und nur darum wurden, weil sie keine bildenden Säfte mehr aus der eignen Wurzel zu treiben vermochten. *) Die Germanen standen aber der Natur noch eben so nahe als die Hellenen um die Zeit, wo sich ihre Bildung so herrlich aus ihnen selber entwickelte; und auch die der Germanen konnte keinen andern Gang nehmen, als den naturgemäßen, der keine Stufe überspringt, langsamere Früchte bringt, als die Treibhauswärme, aber auch desto vollkommnere, und die festen Wurzeln weit hin in den Boden verbreitet. Diese zu der ursprünglichen Kraftfülle der Natur wieder zurückkehrende Bildung, verbunden mit der germanischen Seelen angestammten tiefen Innigkeit und der Sehnsucht, welche den Blick am liebsten über das Irrdische und Sinnliche hinausrichtet nach dem Ueberirrdischen und Uebersinnlichen, und das Grenzen- und Schrankenlose sucht, ist der Charakter des Mittelalters. Aber eben darum mußte dieser Zeit auch der Sinn

---

*) Trefflich hat über dieses Verhältniß A. W. Schlegel in den Vorlesungen über dramatische Kunst und Litteratur (8. Vorl.) gesprochen.

und die Empfänglichkeit mangeln, für den Geist, der in den Kunstwerken des hellenischen Alterthums zur Zeit seiner Blüthe und Reife herrschte, für den Geist, welcher vor allen der Schönheit huldiget, und sie in dem Begrenzten sucht, weil er seine volle Befriedigung innerhalb der Sinnenwelt findet; der überall nach dem Maße, nach Ordnung, Klarheit, harmonischem Zusammenstimmen des Einzelnen, nach Symmetrie und jeglicher Vollendung der Form strebt. Nun war der geschichtliche Boden, auf welchem die Germanen lebten und wirkten, allerdings der, auf welchem die alte Welt ansäßig gewesen war. Sie hatten nicht hunnisch alles Vorhandene zerstört; daß viele von ihnen für das, was die Römer ihnen bieten konnten, keinesweges ein verschlossenes Gemüth hatten, würde die ostgothische Herrschaft in Italien schon allein hinreichend beweisen können. Das Christenthum und manche Verhältniße des Staates und der Verfassungen bildeten ein Band, welches nicht gänzlich aufzulösen war, und sich, von sehr verschiedenen Punkten aus, auf Gegenstände bezog, die ihre Wurzel in der antiken Welt hatten. Aber wie erschien nun das Alterthum, wo es in das Leben des Mittelalters hineinragte? Sahen es die Menschen jener

Zeit etwa mit einem geschichtlichen, kritischen Blicke an? Etwa mit jenem nur aus einer tiefgewurzelten wissenschaftlichen Bildung hervorgehenden Abstractionsvermögen, welches die Verhältniße der eignen Zeit ganz vergessen kann, und aus einzelnen Erscheinungen das Bild der Vergangenheit in seiner Reinheit auffaßt? Wie hätten sie das wol vermocht! Vielmehr erschien das Alterthum jener Zeit fast wie eine Mährchenwelt, deren Gestalten, je ferner sie uns gerückt sind, je mehr den in unserer Mitte lebenden zu gleichen scheinen, und bei denen wir uns am wenigsten um Eigenthümlichkeit nach Zeit und Ort bekümmern. So wurden die Menschen, das Leben, die Sitten des Alterthums betrachtet. Ihre innre Wesenheit ging verlohren, und sie bildeten in der Vorstellung jener Zeit Gestalten, denen der eignen Welt und Umgebung ähnlich, nur daß sie die Namen trugen, die ihnen wirklich gehörten. *) Ja falsch verstan-

*) Aber auch in späteren Jahrhunderten dienen der großartigen und eigenthümlichen Poesie, die in so fern den Charakter einer früheren Zeit an sich trägt, die Gestalten des Alterthums nur als eine allgemeine Grundlage, der sie, ihrer Natur gemäß,

bene Thatsachen und Begriffe des Alterthums gaben zu ganz eignen geschichtlichen Erscheinungen des Mittelalters Veranlassung, wohin z. B. die Idee von dem durch die fränkischen, späterhin durch die deutschen Könige wieder hergestellten römischen Kaiserthume gehört, welche, wenn man sie so betrachtet, wie sie gefaßt wurde, allein im Stande ist, anschaulich zu machen, wie das Mittelalter das Alterthum begriff. Jene seltsame Vorstellung von einem Weltherrscher, der nicht einmal Herr in der Hauptstadt war, von der sein Reich den Namen führte, und in dem man doch den alten römischen Imperator wiederhergestellt zu

---

Fleisch und Bein giebt. Wer weiß nicht, wie sich Shakspeare's und Calderon's Behandlung antiker Stoffe, zu der einer von genauerer Kenntniß und Forschung ausgehenden Zeit verhält, die in den Darstellungen dieser Art nach Verähnlichung der Sinnesart und des ganzen antiken Wesens ringt. Wie weit indeß dieß die wahre Poesie ohne Gefahr für die Frische und Lebendigkeit ihrer Gestalten thun darf, ohne Gefahr, sich mit der bloß gelehrten und nachbildenden zu vermischen, das ist eine Frage, die wol angeregt ist, aber gründlichere Erörterungen fordert und verdient, als ihr bisher, so viel mir wenigstens bekannt ist, gewidmet worden sind.

haben wähnte, konnte nur in einer Zeit gedeihen, wo es den Menschen schlechterdings unmöglich war in den Sinn und Geist anderer Zeiten einzugehen. Freilich trug zu der großen Verworrenheit, welche in den Begriffen über die antike Welt herrschte, der Mangel an genauerer Kenntniß viel bei, und die vom Ende des vierzehnten Jahrhunderts an reichlicher strömenden Quellen erleichterten es ungemein, nach und nach da immer heller zu sehn, wo man bisher im Dunkeln getappt hatte, aber nur eine oberflächliche Betrachtung kann den Grund davon allein in diesen äußern Umständen suchen. Bedeutende Bücherschätze, ja ein äußerlich eifriges Studium derselben, welches nicht erlauben würde von Barbarey zu reden, würden noch lange nicht hinreichend gewesen seyn, der Zeit jenen ihr fehlenden Sinn zu geben. Einzelne Erscheinungen, z. B. daß im zwölften Jahrhundert ein besserer Sinn für alte Litteratur lebte, daß man besserlateinisch schrieb, als in der folgenden Zeit, beweisen nichts dagegen, sondern zeigen vielmehr, daß, so lange der herrschende Sinn nicht völlig ein anderer wurde, solche Erscheinungen nur von vorübergehender Wirkung seyn konnten, keinesweges aber hinreichend, der ganzen Zeit eine andere Richtung zu geben,

welches erst möglich wurde, als die Gemüther für eine andere Gestaltung reif, für andere Eindrücke empfänglich geworden waren.

Denn das Mittelalter ging zu Ende, und die Zeit, wo die Geschichte selbst sich des Ausschweifenden und Riesenhaften entschlägt, und Maß und Gränze zu suchen beginnt, wo Gemüth und Phantasie zurücktreten, gegen Verstand und Reflexion *); das war auch die Zeit, wo die Be=

*) Es ist gegen die schematisirende Bestimmung des Eigenthümlichen ganzer Zeiten, welche das mannichfaltigste Leben durch ein paar Begriffe zu bezeichnen strebt, nicht mit Unrecht eingewandt worden, daß solche scharfe Gegensätze mehr in der Reflexion vorhanden sind, als im Leben, welches der ihm gesteckten Grenzen spottet, und in der Wirklichkeit nicht selten in ein Gebiet eingreift, das demjenigen, welches ihm der Schematismus angewiesen, gerade entgegengesetzt ist. Wie unpassend ist es nicht, sagt man, bei den Alten von bloßer Befriedigung durch die Sinnenwelt zu reden, während sich gerade bei ihren trefflichsten Dichtern und Schriftstellern ein sehnsüchtiges Hinüberschauen nach den übersinnlichen Regionen findet! Wie manches muß nicht nach den Begriffen, die von romantischer und moderner Poesie im Gegensatz zur antiken aufgestellt sind, bei den alten Dichtern zur

geisterung nicht nur für die Schriften der Alten, sondern auch für das Leben des Alterthums entstand, weil von dieser Zeit an die Geister sich ihm näher und befreundeter fühlten, und die trennende Kluft zu verschwinden begann durch die veränderte Sinnesart. Jetzt werden nicht mehr unbestimmte Begriffe aus dem Alterthume hinübergezogen in die

---

ersteren gerechnet werden. Trifft man nicht dagegen in der Mitte aller Poesie des Ritterthums, mitten unter dem frommen Beugen vor der himmlischen, und der sie darstellenden geistlichen Macht auf das behaglichste Verweilen bei der Darstellung der Sinnenlust? Nicht in der neueren Zeit, wo das Reich des Verstandes zu finden seyn soll, häufig auf Vorherrschaft der Phantasie und des Gefühls? — Alles dieses kann zugegeben werden, und dennoch muß man behaupten, daß derjenige, der die vorzüglichste Richtung, welche ganze Zeitalter genommen haben, von einzelnen Abweichungen im Guten, wie im Schlimmen, von dem prophetischen Genius, der die Mitlebenden überflügelt, und dem Stumpfsinne, der hinter ihnen zurückbleibt, nicht zu unterscheiden weiß, den waltenden Geist in der Geschichte so gut wie gar nicht begriffen hat. Der rechte Sinn weiß sich vor dem Kleben an dem Einzelnen, wie vor dem Einzwängen des Lebens in den bloßen Begriff gleich sehr zu bewahren.

ganz verschiedenartige Weise der eigenen Zeit, und geschaut in dem vom Spiegel der Mitwelt zurückgeworfenen Bilde, sondern die Geister, denen die bisherige Form nirgends mehr zusagen will, und welche die ihnen schon fremd gewordene abzustreifen bemüht sind, finden sich nunmehr mit den lange unverstanden gebliebenen Gestalten des Alterthums befreundet, weil die verwandte Richtung in ihnen erwacht ist. Diese Richtung des Geistes würde sie nach einem solchen Ziele, wenn es noch nicht vorhanden wäre, wie nach einem dunkeln, nur geahneten streben lehren, aber hier ist es bereits in der Wirklichkeit gegeben; hier ist die Bildung, nach welcher sie zu ringen haben, in einer Vollkommenheit erreicht, die ihnen nichts zu wünschen übrig läßt. Der Sinn für die sich in bestimmte Grenzen fügende einfache Schönheit der Form ist wieder erwacht, und findet in den Werken der Alten ihre am lautersten strömende Quelle. Dasselbe Geschlecht, dem Homer der höchste Gegenstand der Bewunderung zu seyn anfing, begann auch die verstümmelten Bildwerke mit Begeisterung zu betrachten, die man bis dahin mit Gleichgültigkeit unter dem Schutte gelassen hatte.

Dieß scheint der wahre Gesichtspunkt zu seyn, aus welchem das Wiederaufleben der alten Litteratur und Kunst im funfzehnten Jahrhundert zu betrachten ist. Die vor den Türken fliehenden Griechen, und einige andere hülfreiche Umstände sind äußere Veranlassungen, die wol helfen und anregen, aber keinesweges der Zeit die Richtung geben konnten. Das aber ist die Wirkung des göttlichen Geistes in der Geschichte, daß, wenn ein Geschlecht von einem neuen Leben ergriffen werden soll, alsdann von allen Seiten her die verschiedenartigsten Begebenheiten auf den Einen Punkt hinwirken, und auch die scheinbar zufälligste Verkettung der Umstände muß ihm dienen.

Mit dem wiederauflebenden Sinne für das classische Alterthum, begann nun auch ein reges Streben und Forschen nach Erkenntniß; es sehnte sich der menschliche Geist die Bande abzustreifen, mit welchen ihn die Gewalt des Ansehns Jahrhunderte lang gefesselt hatte. Diesen Forschern floß in den Werken der Alten die reichlichste Quelle; in dem was man selber wagte, den classischen Schriftstellern, auch nur von weitem folgen zu können, hielt ein Schriftsteller jener Zeit für ein

vorzügliches Lob. *) In der That war der Ideenkreis, den man hier gewann, so neu und weit, daß er die Geister wol eine lange Zeit innerhalb seiner Grenzen festzuhalten vermochte, und ein Hinausstreben über denselben für eben so vermessen als überflüßig gehalten werden mußte. Es blieben daher die Alten nicht nur die einzigen Lehrer in Philosophie, Geschichte, Poesie und Beredsamkeit, sondern selbst die Naturwissenschaft suchte eine geraume Zeit ein vorzügliches Ziel ihres Bestrebens darin, zu erklären, was die alten Meister geschrieben und gelehrt hatten, und es dauerte sehr lange, ehe sie es wagte, sich ohne Rücksicht auf Aristoteles, Theophrast, Dioscorides, Plinius auf ihre eignen Füße zu stellen.

Daß diese Richtung des menschlichen Geistes den Gelehrtenschulen die ihrige gab, ja daß diese in ihrer besseren und edleren Gestalt dieser Richtung erst ihr Daseyn verdanken, ist eine aus ihr selber

*) Quos quantumlibet de longinquo posse sequi, in hac seculi nostri desidia, vel praecipuam arbitror laudem. *Rudolph Agricola* in einer bei Tennemann (Geschichte der Philosophie, B. 9. S. 33.) citirten Stelle.

mit Nothwendigkeit entspringende Wirkung. Würden die alten Weltweisen und Dichter nicht mehr bloß aus der Ferne als Meister jeglicher Erkenntniß angestaunt, erschienen sie nicht mehr bloß in einem zauberischen Dämmerlichte, wie Virgil im Dante, sondern waren diese Unvergleichlichen Gegenstand des thätigen und ämsigen Forschens geworden: so mußte man nothwendig die Jugend von früh an mit ihnen auf den Schulen beschäftigen, so mußte hier durch sie der Grund zu aller künftigen gelehrten Bildung gelegt werden. Auch trat eigentlich nur die griechische Sprache als neuer Lehrstoff hinzu, die lateinische hatte als Sprache der Kirche und Wissenschaft von jeher auf den schon vorhandenen Schulen, die sich jetzt allerdings ungemein vermehrten, geherrscht. Das Treiben der Schulen und die ganze Richtung der litterarischen Bildung der Zeit standen in dem schönsten Einklange, denn der Erziehungs-Unterricht war völlig auf diese hingerichtet. Die Zeit hatte, in der von ihr genommenen Richtung, an die gelehrten Schulen keine Forderung zu machen, welche diese nicht vollkommen erfüllten.

VII.

Aber nicht in allen Fächern der Wissenschaften und der Litteratur blieb es bei dem Bewundern und Nachahmen der Alten; man wurde inne, daß man sich nicht überall mehr von diesen Mustern allein leiten lassen könne. Es war besonders vom Anfange des siebzehnten Jahrhunderts an, daß nach verschiedenen Seiten hin neue Bahnen gebrochen wurden. Die vielen neuen Entdeckungen, welche den Stoff der Naturkunde immer mehr bereicherten, mußten die Grundlage der ganzen Wissenschaft ändern. In der Philosophie fing der durch das Studium der Alten zum freien Forschen angeregte Geist sich zu entfalten an; durch Baco und Descartes entwickelte sich das selbstständige Philosophiren. Ueberhaupt änderte sich in verschiedenen Disciplinen nach und nach gar mancherlei, nicht durch gänzliche Veränderung der Grundlagen, auf die sie gebaut waren, aber im Einzelnen nahm Vieles eine andere Gestalt an. Und doch hatte Alles dieses wenig oder keinen Einfluß auf die Gelehrtenschulen. Sie hielten es nicht für nöthig, ihre Zöglinge über die Alten hinaus zu führen, welche fortwährend fast die ganze Breite ihres Treibens einnahmen. Konnten sie aber auch

nun noch mit den Fortschritten der Zeit im Einklange bleiben? War die Zeit fortgeschritten, warum blieb der humanistische Erziehungs-Unterricht stehen? War dieses Beharren seinem Zwecke angemessen?

Die humanistische Theorie verwirft jede Rücksicht auf den künftigen Beruf der Zöglinge, also auch die auf den Beruf des Gelehrten. Die Gymnasien sollen allerdings auf die Universität vorbereiten, aber keinesweges in wie fern diese das Berufsstudium des künftigen Gottesgelehrten, Arztes u. s. w. in sich schließt, sondern in so fern sie die höchste Bildung, welche der Mensch in der gegebenen Zeit zu erreichen fähig ist, vollendet. Das Ziel der Gymnasien bleibt also die höhere Menschenbildung; den künftigen Gelehrten vom Fache sollen sie der Strenge des Grundsatzes nach nur in so fern als Vorbereitung dienen, als dieser die höhere Menschenbildung am allerwenigsten entbehren kann, als sie die nothwendigste Grundlage zu seinem künftigen besonderen Berufe wird, von welcher Art dieser auch immer seyn möge. *) Dieser Ansicht gemäß haben die Gymnasien in der Periode,

---

*) S. Niethammer a. a. O. S. 189. ff.

von welcher wir jetzt reden — die sich etwa vom Ende des sechszehnten bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts erstreckt — im ganzen gehandelt. Jenem wichtigsten Zwecke des Gymnasial-Unterrichts entsprachen sie vollkommen, indem sie das classische Alterthum fast zum einzigen Erziehungsmittel machten, denn sie betrachteten es als die rechte und als die einzige Weihe für die höhere Bildung, deren der Mensch, welcher auf die Höhe seiner Zeit treten will, bedarf, er mag ein besonderes Fach der Gelehrsamkeit zu seinem Berufe wählen oder nicht. Es war daher ganz im Geiste des Humanismus, daß die Naturwissenschaften ausgeschlossen blieben, und überhaupt keine besondere Rücksicht auf den künftigen Arzt, auch nicht auf den Rechtsgelehrten statt fand, mehr freilich auf den Theologen, nach der ganzen Richtung der Zeit, und einer Ansicht zufolge, die sich auch sonst wol sehr gut rechtfertigen ließe. Ob man den Grundsatz, auf welchem diese Sonderung beruhte, klar erkannte, oder nicht, ob er hier in höherem, dort in geringerem Grade zum Bewußtseyn gekommen war, ob nicht viele ihre Zöglinge blos auf den künftigen Gelehrtenstand vorbereiten wollten, und einen höheren Zweck

erreichten, kommt hier eigentlich gar nicht in Betrachtung. Genug, daß die Praxis so beschaffen war, daß sie weit weniger den Schulgelehrten als den Menschen im prägnantesten Sinne des Wortes bildete. Für die in den Kreis dieser Bildung gehörenden Gegenstände ist denn auch der Name Humaniora, mit welchem sie so lange bezeichnet wurden, sehr passend und entsprechend, er mag aufgekommen seyn, wo und wann er will. Dieser Kreis war, um die Zeit des wiedererwachten Sinnes für das classische Alterthum, aus den angegebenen Gründen, durch die Litteratur der Griechen und Römer völlig umschrieben. Nun hatte freilich, wie wir erwähnten, der wissenschaftliche Geist in dieser Periode Fortschritte gemacht. Hätte daher nicht der humanistische Erziehungs-Unterricht, auch nach der eben bezeichneten Ansicht, noch andere Gegenstände in seinen Kreis aufnehmen müßen? Aber welche? Die speculative Philosophie kann in ihrer wissenschaftlichen Form durchaus kein Gegenstand für den Erziehungs-Unterricht seyn. Bestimmen kann und soll sie ihn wol, und auf ihn wirken, aber nur dann, wenn sie der Bildung einer ganzen Zeit und ihren gesammten wissenschaftlichen Bestrebungen, die Richtung zu geben vermag.

Dieß geschah aber durch die seit Baco und Descartes in die speculative Philosophie gekommenen Veränderungen keinesweges, weil Alles, was von den neuen Systemen ausging, sich weit mehr auf die Art und Weise bestimmte philosophische Probleme zu betrachten bezog, als auf den Geist der gesammten Bildung, der sich außer den Kreisen der strengen Wissenschaft verbreitet, alles, was das höhere Leben des Menschen betrifft, durchdringt und befruchtet. War er aber weder in den einzelnen Zweigen der Gelehrsamkeit noch in der Philosophie für den Erziehungs-Unterricht vorhanden, oder erreichbar, was war natürlicher, als daß dieser ihn noch immer einzig und allein da suchte und fand, wo ihm in dem früheren Zeitraume eine so reichliche Quelle der Befriedigung geflossen war?

Die höhere Welt erscheint dem Menschen nächst der Religion vorzüglich durch die Idee der Schönheit, wie sie sich in der Kunst darstellt. Wenigstens ist es weit mehreren gegönnt, sich ihr auf diesem Wege zu nähern als auf dem der Wissenschaft, wo die meisten in den Vorhallen bleiben, über dem Zusammentragen der Bausteine jedes höhere Ziel ganz aus den Augen verlieren, oder wol gar wähnen, das Höchste was die Wissenschaft

leisten könne, sey ihre bestimmte Anwendbarkeit im Leben. Ein solcher Wahn kann bei der Kunst und namentlich bei der Poesie nicht statt finden, die man entweder als ein sehr loses und unnützes Spiel betrachten muß, oder inne werden, welch eine tiefe Bedeutung sie in sich trage. Wie sehr es im Alterthume anerkannt war, daß in dem Jünglinge durch die Dichter der höhere Sinn erwache und sich ausbilde, darf kaum angeführt werden. Aber auch die humanistische Erziehung dieser Zeit blieb des Ausspruchs: os tenerum pueri balbumque poeta figurat wol eingedenk. Der Sinn für das Begeisterte und Ursprüngliche in der Dichtkunst lebte damals freilich in Wenigen; das Verhältniß der ächten Poesie, die aus dem frischen, innerlich sprudelnden Quell schöpft, zu der bloß nachahmenden, vorhandenen Musterwerken mit Gelehrsamkeit und ein wenig Talent mühsam nachringenden, war den Wenigsten klar. Daher fielen ihnen Classicität in Form und Sprache, der geglättete, abgeschliffne, fehlerfreie Ausdruck mit dem Ideale der Kunst, wie er von der Theorie aufgestellt wurde, fast zusammen. Dennoch war das Gefühl, es mochte nun mehr oder weniger zum Bewußtseyn gekommen seyn, nicht ver-

tilgt, daß in der Dichtkunst noch ein ganz anderer Geist lebe, und daß die Erziehung vermittelst ihrer dem Zöglinge in das prosaische Leben einen poetischen Antheil mitgebe, der ihm, wenn ihn jenes niederdrücken wolle, tröstend, ermunternd, erhebend zur Seite stehn würde. Und welche anderen Führer hätte sie da wählen können, als die Alten? Unübertroffen in Sprache, Form und Ausdruck, ließen sie auch diejenigen, die sich keine deutliche Rechenschaft davon abzulegen wußten, ahnen, daß ein Geist in ihnen wehe, der ihre am lautesten gepriesenen Eigenschaften noch überrage. Und wenn diese Vollkommenheit es ist, welche sie, die ewigen Alten, zu Führern der Jugend und Begleitern des Alters erhebt, für alle Zeiten, mußten es in jener Zeit nicht auch nur die Alten seyn, welche dafür gelten konnten? Wir betrachten und bewundern noch heut zu Tage die Geschichtschreibung und Beredsamkeit der Griechen und Römer als ein unerreichtes Muster, und erkennen die Poesie des Alterthums für das Trefflichste in seiner Art; damals aber galt auch die Art für die einzige. Die herrliche, den Modernen eigenthümlich zugehörende Poesie, die in mehr als einer großartigen Erscheinung aus dem Mittelal-

ter in die neuere Zeit hineinragt, war nur an das Volksleben geknüpft, mit der gelehrten Bildung der Zeit stand sie in wenig oder gar keiner Berührung. Es erschien diese Dichtkunst im Verhältniß zu der antiken, wie eine arme aus niederem Geschlecht geborene Dirne, die zusehen mußte, wie sie sich selber forthalf, gegen die vornehme Herrin in den Prunkgemächern, der Alles um die Wette seine Ehrfurcht zollte. Und nun verstummten noch dazu in Deutschland, von den Zeiten des dreißigjährigen Krieges an, die Töne ächter Dichtkunst fast gänzlich, und was deutsche Poesie hieß, war eine so gezierte, steifpedantische und geistlose Wiederholung des schon unzählige Male eben also da Gewesenen, daß die Schule nicht nur nichts besseres thun konnte, als ihren Zögling bei den Griechen festhalten, sondern ihm auch in den späteren Römern ausgesucht treffliche Begleiter für das Leben mitgab, die ihm zu einer wahrhaften Erquickung dienen mußten gegen jenes seelenlose Geplapper. Von der großartigen Poesie, die im sechszehnten und siebzehnten Jahrhunderte im Auslande blühte, und die schon in ihrem Vaterlande von den Gelehrten nicht gewürdigt wurde, kam nach Deutschland kaum Kunde. Es konnte also in diesem Punkte

die Zeit von dem Gymnasium nicht mehr verlangen, als es leistete, da sie, um andere Forderungen zu machen, erst selber eine andere hätte werden müssen.

Was die eigentlich wissenschaftlichen Disciplinen betrifft, so haben wir schon bemerkt, in wie fern das Gymnasium zu jeder Zeit berechtiget seyn muß, diese gar nicht an und für sich zu berücksichtigen, sondern nur in so fern, als ihre Form und Behandlung auf den Geist der allgemeinen höheren Bildung gebaut ist, und nur in dieser Beziehung darf eine Uebereinstimmung der Schule mit der Universität gefordert werden, nur aus diesem Gesichtspunkte darf man verlangen, daß jene auf diese vorbereite. Diese Uebereinstimmung fand sich denn in jener Zeit ganz natürlich darin, daß man auch auf der Universität in den meisten Wissenschaften so viel als möglich auf die Grundlage der Alten baute, nur eine Bekanntschaft mit ihnen forderte, keinesweges aber ein sonstiger, die verschiedenen Disciplinen durchströmender wissenschaftlicher Geist vorhanden war, der nur da sich entwickeln und gedeihen kann, wo der Geist des freien durch keine Schranke gebundenen Forschens erwacht ist, ein Geist, der in der von

uns bezeichneten Periode nur allzu sehr fehlte. An seiner Stelle war vielmehr der feste Glaube an eine bestimmte Autorität vorhanden, welche bald unveränderlich bald wechselnd in den verschiedenen Disciplinen herrschte, die Grundsätze dogmatisch aufstellte, und diejenigen, die sich einmal dazu bekannt hatten, in engen Fesseln des Gehorsams hielt. Kritische Einwendungen erschienen als unnöthige Zweifelsucht; jeder Versuch sich den aufgestellten Sätzen skeptisch gegenüber zu stellen, als ein frevelhaftes, die Wissenschaft entweihendes Beginnen. Daß bei einem so herrschenden Autoritäts-Glauben der ächte wissenschaftliche Geist, der in die Tiefe strebt, nicht keimen und gedeihen konnte, darf nicht erinnert werden, aber es kann jener den Ersatz für eine tüchtigere Grundlage in so fern bilden, als er ein Band ist, welches die einzelnen lockeren Theile zusammenhält, die sonst völlig auseinander fallen würden. Mit ihm kann die treue, redliche Gesinnung, die aus Liebe zur Wissenschaft thätig ist, bestehen, eine Gesinnung, für die der bloße Skeptiker verlohren ist. So betrat der Schüler die Universität, nicht, damit dort die ihm mit mehrerer oder minderer Deutlichkeit schon vorschwebende Idee von einem Ziele,

welches die Wissenschaft überhaupt zu erstreben habe, sich ihm völlig entfalte und klar werde, sondern damit er Ueberliefertes empfange, und entweder, je nachdem die Lehre in einen mehr oder minder fruchtbaren Boden fiel, sich des Besitzes eines wohlgeordneten, abgeschlossenen und abgerundeten Systems erfreue, oder entdeckte Fehler verbessere, Lücken ausfülle, den Bau erweitere. Da jede Disciplin es auf diese Weise nur mit sich selber, innerhalb der eigenen ebenfalls durch die Autorität gesteckten Grenzen, zu thun hatte: so konnte von der Gelehrtenschule keine Rücksicht auf sie genommen werden, wenn diese nicht, ihrem Zwecke völlig widersprechend, auf das Bestimmte einzelner Fächer eingehen sollte, und die Zeit hatte kein Recht, irgend etwas dahin Zielendes von den Gymnasien zu erwarten.

Außer diesem Verhältniße der Wissenschaft und Kunst zum classischen Alterthume als Bildungsmittel, kommen noch die andern Elemente des höheren Lebens in Betrachtung, auf welche der Erziehungs-Unterricht ebenfalls sein Augenmerk zu richten hat, nehmlich Vaterland und Religion. Diese aber stehen zu jenem Bildungsmittel des Humanismus in einer doppelten Beziehung.

Von Wissenschaft und Kunst läßt sich nehmlich, in einem so kritischen und die Vergangenheit durchforschenden Zeitalter als das unsere, nicht sagen, daß die Bildung einer früheren Zeit, und namentlich die der antiken Welt, störend und die eigenthümliche zurückdrängend wirken könne, indem vielmehr ein guter Theil unserer Bildung auf diesem historischen Boden ruht, und stets wieder an das Alterthum geknüpft werden muß. Hier kann also nur die Frage entstehen: reicht das Alterthum aus für die Begriffe, Kenntniße und Ansichten der Zeit? Vaterland und Religion hingegen haben ihre Wurzeln keinesweges im classischen Alterthume, sondern sind ihm entweder gänzlich fremd, oder stehen im Gegensatze mit ihm. Hier wird also neben jener Frage auch noch die oben erwähnte Forderung an den Erziehungs-Unterricht eintreten, den Einfluß, welchen die stete Beschäftigung mit dem Alterthume, durch Hinüberziehen in seinen Sinn und Geist, auf die Zöglinge ausübt, nicht über die Gebühr mächtig werden zu lassen. Wir behalten uns vor, von der Religion tiefer unten besonders zu sprechen, und fragen daher hier nur: wie hat sich das Gymnasium in der Periode, deren Verhältniße wir bisher angedeutet haben, zu dem Va-

terländischen verhalten? Die Idee des gemeinsamen Vaterlandes, als eines Staates, war wol in Deutschland in keiner Zeit so verdunkelt als in dieser. Die heftigen inneren Spaltungen hatten die Deutschen gegen einander verhetzt, zuletzt wenigstens gleichgültig gemacht. An der Stelle des gemeinsamen Bandes, welches alle umschlingen sollte, fand man ein lockeres Verhältniß zwischen Kaiser und Ständen, d. i. den Fürsten, woran das Volk keinen Antheil nahm, bei welchem gleichgültige Selbstsucht mehr und mehr an die Stelle der lebendigen Theilnahme für öffentliche Angelegenheiten zu treten anfing. Der dreißigjährige Krieg hatte besonders die Bürger so platt gedrückt, daß sie fast keine Rücksicht auf das gemeine Wesen mehr kannten, als die negative, froh zu seyn, wenn keine Leiden sie drängten. Liebe zu dem angestammten Fürstenhause, die in der ganzen deutschen Geschichte so mannichfaltig hervorleuchtet, lebte allerdings auch in dieser Zeit fort, aber diese schöne persönliche Treue ist doch noch kein vaterländischer Sinn, der sich für den Staat und das dem Volke eigenthümliche Leben zu begeistern vermag. Wenn aber ein solcher Geist im Leben und Handeln nur allzusehr vermißt wurde, wie sollte man ihn auf

der Schule suchen dürfen? Woher hätte für diese die Anregung kommen sollen, ihn zu wecken und zu nähren? Oder wie hätte ihr einfallen können, daß die alleinige Betrachtung des antiken Staates eines Gegengewichts bedürfe für den neueren, da der Staat, in so fern er die lebendige Theilnahme Aller für die gemeinsamen Angelegenheiten voraussetzt, für sie in der Gegenwart gar nicht vorhanden war? Es ist vergeblich in der Erziehung zu suchen und von ihr zu fordern, was im Leben selber keinen Anknüpfungspunkt findet.

Wenn wir nun hieraus ein Ergebniß über das Verhältniß des classischen Alterthums, als Lehrstoffs, zur Bildung der Zeit in diesem Zeitraume zusammenfassen wollen: so müssen wir sagen, daß zwar die große Begeisterung für das Alterthum, welche den früheren ausgezeichnet hätte, nicht mehr vorhanden war, daß aber auch keine neue Richtung von solcher Bedeutung und Allgemeinheit in die Zeit gekommen war, daß sie von den Schulen mit Recht eine besondere Rücksicht fordern konnte.

VIII.

„Wenn man nun aber, so wird man fragen, mit dem classischen Alterthume, als dem Bildungsmittel des humanistischen Erziehungs-Unterrichts, so lange ausgereicht hat, warum sollte man es jetzt nicht mehr? Wenn es sich, trotz so mannichfaltiger Veränderungen in einzelnen Ansichten und dem Zustande ganzer Disciplinen, Jahrhunderte als hinreichend bewährt hat, warum sollte der Humanismus jetzt einer Ergänzung bedürfen? Haben sich die Wissenschaften seit der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts mannichfach verändert, so hat es ja früherhin der Gelehrtenbildung auch nicht an Fortschritten gefehlt."

Kann man aber wol diese Veränderungen, diese Fortschritte, ihrem innern Wesen nach mit jenen vergleichen? Nicht diese oder jene Wissenschaft hat seitdem eine andere Gestalt erhalten; nicht diese oder jene Disciplin hat bedeutende Veränderungen erlitten, nein! die gesammte höhere Geistesbildung der Deutschen hat eine so vollkommene Umgestaltung erfahren, und eine von der früheren so verschiedene Richtung erhalten, daß diese durchgreifende Veränderung mit der des funf-

zehnten Jahrhunderts vollkommen zu vergleichen ist. Alle bis dahin noch so festgewähnten Grundlagen sind eingestürzt, jede wissenschaftliche Ansicht, von heilig gehaltener Autorität verlassen, hat eine neue Begründung in sich selbst suchen müssen; alle Elemente des Wissens, ja des gesammten geistigen Seyns, sind auf das heftigste aufgeregt und erschüttert worden. Zwar hat diese Gährung noch nicht geendet, zwar sind die von einander gelöseten und in Kampf gerathenen Urstoffe noch nicht wieder zu ruhiger Gestaltung zusammengetreten, aber unmöglich können sie sich wieder auf die alte Weise zusammenfügen, und wieder die alten Formen annehmen. Ja es hat dieser Kampf schon in sich selbst so große Perioden, so vollständige Uebergänge erlebt, daß sie auf dem geschichtlichen Standpunkte bereits ihre bestimmte Stelle eingenommen, und eine Geltung erhalten haben, die ihnen nicht mehr zu nehmen ist. Kein auf das Geistige gerichtete Bestreben in der Zeit kann sich dem Einfluße dieses Kampfes, dieser Gährung entziehen. Der Geist der Wissenschaften, in seinem innersten Mittelpunkte ein anderer geworden, bestrebt sich unaufhörlich, die gesammte Zeit in der Richtung fortzuleiten, in die er sie getrieben hat.

Es thut nicht Noth, daß wir uns hier auf eine nähere Schilderung dieser geistigen Umwälzung einlassen. Jeder wissenschaftlich gebildete Deutsche kennt sie in ihren Wirkungen, und sie tiefer in ihren wissenschaftlichen und geschichtlichen Grundlagen zu erfassen, würde uns weit über die Grenzen der gegenwärtigen Schrift führen. Nur einige Umstände, die unsern Gegenstand unmittelbarer angehen, müssen wir noch näher bezeichnen.

Jene Umgestaltung der geistigen Bildung in Deutschland begann mit der Erschütterung und Zerstörung des Autoritätsglaubens, von dessen Herrschaft in den Wissenschaften in einer früheren Periode oben die Rede war. Jedweder Dogmatismus wurde von seinem Throne gestürzt, und wenn die eifrigen Anhänger der Aussprüche des Meisters nun glaubten, in den Sätzen, die der Kriticismus dagegen aufstellte, einen ähnlichen festen Grund gefunden zu haben, auf welchen sie sicher bauen könnten, so war dieß eine schnell vorübergehende Täuschung. Das alte Fortspinnen eines und eben desselben Systems war verschwunden; an das gemächliche Wohnen in den bequemen Zimmern der alten räumlichen Gebäude war nicht mehr zu denken. Man hatte kaum die Prü-

fung eines eben entstandenen Lehrgebäudes, welches als vortrefflich gepriesen wurde, vollenden können, als schon wieder ein neues den gleichen Anspruch machte, bis es endlich in unsern Tagen dahin gekommen ist, daß es in vielen Fächern des Wissens fast keinen Forscher mehr giebt, der nicht in seinen Bestrebungen von einer eigenthümlichen Grundlage ausginge. Aber das, woraus seichte Köpfe, mit voreiligem Triumphe, die Verwerflichkeit dieses neuen wissenschaftlichen Geistes zu beweisen gedachten, was schaale Witzlinge zum Gegenstande ihres sich bis zum Ekel wiederholenden, flachen Spottes machten, war und ist in der Zeit selbst nothwendig gegründet. Es soll der Besitz nicht mehr wie ein todtes Erbe überliefert werden; es soll niemand etwas anderes besitzen, als was er selbst erworben hat; nur die eigene Thätigkeit giebt Anspruch auf geistigen Reichthum, und das Beste, was der Schüler in den Lehren Anderer gewonnen hat, gleicht dem Golde des Mährchens, welches der Beschenkte strahlend und glänzend empfing; wenn er aber den baaren Besitz nun aus der Tasche ziehen will, findet er es in todte Kohlen verwandelt. Nur dem bleibt es Gold, der den Geist zu bannen und zu seinem

Dienste zu zwingen vermag, welcher die innere Seele des Zaubers ist.

Die Verlegenheit, in welche diese strenge Forderung der Selbstthätigkeit diejenigen versetzt, welche mit eigenthümlicher Hervorbringungskraft nicht begabt sind, die Unauflöslichkeit der Verwirrung, in welche sie dadurch gerathen, sind neben den großen Mißverständnißen, welche aus der Anregung der Geister hervorgegangen — Mißverständnißen, so sinnbethörend in ihrer Wirkung auf die Gemüther, als unheilbringend in ihren Folgen — allerdings diejenigen Wirkungen dieser Geistesrichtung, die für die Gegenwart mehr hemmen und lähmen als fördern. So unabänderlich nun auch eine Zeit, die großartige neue Gestaltungen gebähren will, an heftigen Geburtsschmerzen leiden wird, so sehr man auch getrost auf die innere Tüchtigkeit der Bestrebungen hinweisen kann, und die schwachen Geistes sind, nur bedauern, wenn sie sich unter die Räder des Wagens gewagt haben, der sie zermalmt: so soll man doch die Augen nicht verschließen für dasjenige, was während der Gährung und des Kampfes für eine Schattenseite gelten kann, um so weniger, als man sonst die Bedürfniße der Zeit gar nicht vollständig zu

würdigen im Stande ist. Wir haben schon oben bemerkt, daß der tiefere wissenschaftliche Geist bei dem vorherrschenden Autoritätsglauben nicht gedeihen kann, und gewiß versenkt er alle nicht vorzüglich begabte Geister in trägen Schlummer, er lähmt Kräfte, die in einer Zeit, wo die kritische Forschung lebendig ist, sich wol regen würden. Doch dürfen die heilsamen Wirkungen, die er auf weniger begabte Gemüther übt, nicht übersehen werden, damit die Zeit, wo er vor höheren Bestrebungen gewichen ist, nicht verkenne, wofür sie Ersatz zu leisten habe. Was mit hervorleuchtender Geisteskraft und überwiegendem Scharfsinn empfangen und geboren, sich als festes System dargestellt hat in den Worten des Meisters, wird von dem treu forschenden Schüler mit Bewunderung gehört, mit Ueberzeugung angenommen, und mit begeisterter Vorliebe verfochten. Es ist die Sicherheit, die dadurch in das Leben eines also Beruhigten einfließt, zwar keinesweges die eines vollkommen in sich gegründeten Daseyns, dennoch aber zu dem Glauben an sich selber, den das praktische Handeln fordert, oft vollkommen genügend, ja zuweilen bis zur Unerschütterlichkeit eines festgewurzelten Vertrauens reichend. Von den schönen

persönlichen Verhältnißen, von der liebenswürdigen Zuneigung des Schülers zum Lehrer, der achtungsvollen Scheu der Jüngeren gegen Aeltere, die mit jenem glaubenden Vertrauen nur allzusehr aus dem Leben verschwunden sind, zu reden, ist hier der Ort nicht. Aber um noch lebhafter daran zu erinnern, wie einflußreich jener Autoritätsglaube oft auf das praktische Leben war, sey es erlaubt hier ein Bild aufzustellen, welches ich nicht ohne Absicht aus einem dem Gebiete der gegenwärtigen Untersuchung fernen Felde wähle.

Man darf die Geschichte der Arzneiwissenschaft nur sehr oberflächlich kennen, um zu wissen, daß es schon im Alterthume sehr verschiedenartige Systeme der Medicin gab, herrschend in den Schulen, und von dem größten Einfluße auf die Behandlung der Kranken. Diese Systeme haben sich schon bei Griechen und Römern in den schärfsten Gegensätzen ausgesprochen, und es war eine leichte Mühe zu beweisen, daß, was die allgemeinen Grundlagen des Heilverfahrens betrifft, auch die scheinbar paradoxesten Geburten der neueren Zeit im Alterthume ihre Analogien haben. Eben so wenig hat es in den uns näher liegenden Jahrhunderten an

heftigem Streit der entgegengesetztesten Meinungen gefehlt und an einen mannichfaltigen Wechsel von Systemen. Man sollte daher auf den ersten Anblick glauben, daß sich hier unsere Zeit in nichts von den früheren unterscheide, dennoch aber ist der gegenwärtige Zustand der Heilkunde mit dem in keiner früheren Periode zu vergleichen. Ehedem eignete sich der junge Arzt während seiner Lehrjahre irgend ein System der Arzneikunde mit Bestimmtheit an; es mochte dies nun eine scharf gesonderte Theorie, Eklekticismus oder Empirie seyn, genug es war dem angehenden Heilkünstler damit ein fester Stab gegeben, auf welchen gestützt er sich auf seine Wanderung durch das praktische Leben begab. Freilich wurde durch die Erfahrung, welche die Kenntniß berichtigte, den Blick schärfte, das ganze Wissen durch vermehrte Einsicht erweiterte, erhellte, ordnete, späterhin an den ersten Ueberzeugungen gar vieles geändert, aber alles dieses knüpfte sich an das System an; dieß blieb die Grundlage für die Veränderungen, der Boden, in welchen das Saamenkorn der eigenen Erfahrung gepflanzt wurde, in welchem es keimte. Durch die Erfahrung wurde das Selbstvertrauen, welches die nothwendige Bedingung

jedes gedeihlichen praktischen Handelns ist, ungemein erhöhet und befestiget, aber auch zu diesem Vertrauen zu seiner Wissenschaft und Kunst, hatte der feste Glaube an die Wahrheit des überlieferten Systems wenigstens den Grund gelegt. Schon dem jungen Arzte flößte dieser Glaube ein Gefühl der Sicherheit ein, mit welchem er an das Krankenbett trat, ein Gefühl, welches seinem Heilverfahren Festigkeit gab, und in dem Kranken wiederum ein hohes Vertrauen weckte. Glaubt aber der Arzt an sich, und der Kranke an den Arzt, so ist die halbe Heilung schon vollendet; häufig wird dadurch ersetzt, was der Einsicht und Kunst noch gebricht. Betrachten wir dagegen den jungen Arzt unserer Tage, und begleiten wir ihn, versehen mit den Mitteln, die ihm das Studium nach dem gegenwärtigen Stande der Arzneikunde an die Hand giebt, an das Krankenbett. Als Browns Lehre im schroffsten Gegensatze gegen das in der Zeit Herrschende auftrat, traf sie in Deutschland mit jener allgemeinen Aufregung, in welche der Kampf des scharfen Verstandes gegen das Bestehende die Gemüther geführt hatte, zusammen, und fand in ihr einen fruchtbaren Boden. Die Tüchtigsten ergriffen sie anfangs mit Begeisterung,

sie wurde nach Art der Deutschen hierauf in weitläufigen Theorien weiter ausgesponnen, und als leitendes Princip für das praktische Handeln geltend gemacht. Aber die Naturphilosophie untergrub ihre festgewähnten Stützen; zu gleicher Zeit wurden die Erfahrenen immer mehr inne, wie naturwidrig das Verfahren dieser Lehre sey, und verließen sie, einige mit rascher Umkehr, andere nach und nach. Aber von diesem Augenblicke trat in Deutschland keine Theorie mehr hervor, die sich auch nur einer vorübergehenden allgemeinen Herrschaft erfreuet hätte; sie wurde vielmehr von da an so vielköpfig, als um diese Zeit die theoretischen Bestrebungen in Deutschland überhaupt geworden waren. Es giebt jetzt fast keinen Lehrer von einiger Bedeutung mehr, der nicht seinen eignen Gang geht; je tüchtiger er ist, je mehr tritt seine Eigenthümlichkeit hervor; speculative und empirische Grundlagen gehen in den verschiedensten Verhältnißen als Bestandtheile in die Gesammtmasse ein. Dabei fehlt es nicht an solchen, welche dieß vielgespaltne Wesen benutzen, zu zeigen, wie nirgends Verlaß sey auf irgend ein systematisches Gebäude, und das Heil allein erwartet werden könne von der Erfahrung im Einzelnen. Ueber-

schüttet von diesen mannichfachen Ansichten tritt nun der junge Arzt zum Krankenbette hin, und soll handeln. Auf der einen Seite möchte er sich gern an die ihm als sicher gepriesene Stütze der Erfahrung halten, aber er selbst hat noch nicht erfahren, und die Masse der historisch überlieferten Wahrnehmungen geht ihm in einem bunten, verworrenen Gewühle durch den Kopf. Er weiß von so vielen, die einander geradezu widersprechen, und sucht vergebens den Faden der Ariadne, der ihn durch dieß Labyrinth leite. Wenn er sich nun auf der anderen Seite an ein theoretisches System halten will, so waltet hier eben die skeptische Ansicht gänzlich vor, und die Brücke von der Theorie zum Handeln will sich nirgends zeigen. Wo nicht eine ganz eigenthümlich schöpferische Betrachtungsweise eintritt, kann aus diesen Zweifeln nur das künstlerische Talent, welches freilich dem Arzte überall nicht fehlen darf, aus der Verwirrung leiten. Bis dieses sich aber durch das Leben und die That selbst ausgebildet hat, möchte man dem jungen Arzte unserer Tage, für das Bedürfniß des praktischen Handels, statt jenes verworrenen Schwankens gar wol die Sicherheit eines Schülers des Boerhave wünschen.

So unendlich hat sich in Deutschland im Laufe einiger Jahrzehende nicht dieses oder jenes System einer Wissenschaft, oder aller einzelnen Wissenschaften verändert, sondern das ganze Verhältniß der Wissenschaft zum Leben. Wir haben oben bemerkt, daß der höhere Erziehungs-Unterricht alle ihm zugemutheten Aenderungen, welche auf die Umgestaltung einzelner Disciplinen gegründet sind, gänzlich abweisen könne und müsse; wie aber, wenn der wissenschaftliche Geist, die ganze geistige Bildung durchaus anders geworden sind? Wenn der höhere Erziehungs-Unterricht dieß nicht zu berücksichtigen hat, wenn nicht von ihm gefordert werden darf, daß er seinen Zögling auf irgend eine Art mit dem Geiste, der in allen diesen Veränderungen lebt, bekannt mache, und ihn vorbereitend darüber belehre: dann giebt es allerdings gar nichts, was, als in der Zeit gelegen, seiner Beachtung werth ist.

Und hieraus ergiebt sich denn das veränderte Verhältniß zur Universität von selbst. Nicht, weil hier die einzelnen Fächer des Wissens ganz anders behandelt werden, als sonst — wir haben gesehen, daß dieß das Gymnasium nicht kümmern darf — sondern weil die Bildung des Menschen,

welche der Zweck des humanistischen Erziehungs-Unterrichts ist, ihre letzte Vollendung auf dem Gymnasium nicht erreichen kann. Immerhin mag sich dieses auch in sich selber abschließen können; es muß sogar vermögend seyn, seinen Zweck bis zu einem gewissen Grade, ohne daß es einer weiteren Fortsetzung bedürfe, zu erreichen, und doch genügend für Alle, welche die höchste Stufe nicht ersteigen wollen, oder können. Aber diese höchste Stufe bleibt der Universität vorbehalten, und muß ihr vorbehalten bleiben; ja auch ihr gilt sie für das Beste, was sie zu geben vermag. Wäre dieß nicht, kämen der Universität bloß die einzelnen wissenschaftlichen Disciplinen zu: so stände sie nicht über, sondern unter dem Gymnasium, so gewiß als die Fachgelehrsamkeit unter der höheren Menschenbildung steht. Diese aber ist es, welche das lebendige Band zwischen beiden bildet. Wenn also das Gymnasium nicht in dieser Hinsicht gehörig auf die Universität vorbereitet, d. h. wenn die Basis des wissenschaftlichen Strebens der Universitäten nicht auch für den höheren Erziehungs-Unterricht ein Gegenstand ist, welchen er auf seine Weise ins Auge zu fassen hat: so hängen beide nicht wohl zusammen, und das Gymnasium

hat in der Bildung seines Zöglings eine Lücke gelassen, die er fühlen wird, sobald er nun aus Prima in den Hörsaal tritt. Dieß Verhältniß aber war in der früheren Periode aus den oben erörterten Gründen ein anderes. Damals fand der Student den Universitäts-Lehrer gewiß da wieder, wo er den Rector verlassen hatte; wo sich jener auf eine allgemeine Bildung bezog, da war es eben die, welche man die humanistische nannte; die einzelnen Wissenschaften aber wurden, auf dogmatische Weise, auf Grundsätze, die an die Spitze jeder einzelnen, ohne Rücksicht auf einen lebendigen Zusammenhang aller, gestellt wurden, aufer-bauet. Wie ganz anders ist dieß in unsern Tagen geworden! Seitdem es nicht mehr hinreichend ist, die Wissenschaft mit der Definition anzufangen, sondern ihr ihre Stelle in Bezug auf das Ganze der Erkenntniße erst angewiesen werden muß, ist das lebendige Band aller Wissenschaften die allgemeine Grundlage geworden, von welcher jede einzelne ausgehet, auf die sich Alles, was das innere Wesen derselben angeht, stets beziehet. Diese Ansichten sind nichts Vereinzeltes, etwa bloß diesem oder jenem Zugehörendes, sie haben sich mittelst kritischer Forschungen gebildet, an deren Ent-

stehung, Fortbildung, Bekämpfung Alles den wärmsten Antheil nahm, und deren geschichtliche Erscheinung in so lebendigem und frischem Andenken ist, daß die akademischen Vorträge voll von Anspielungen auf diese Verhältniße sind, und zwar am meisten diejenigen, welche das Innere und Tiefere der Wissenschaft betreffen, Anspielungen, für die der Vortragende meistens Eingeweihte voraussetzen muß, wenn er nicht Geschichte der Wissenschaft lehren will, und der geistreichere und eigenthümlichere Lehrer schon darum voraussetzt, weil er zu seiner eigenen Ansicht hineilt, und am liebsten bei dieser verweilt, indem er glaubt, daß man zu dem sonst schon Vorhandenen auch eben so gut auf eine andere Art gelangen könne. Wenn man sich nun die Mühe geben will, den Gymnasiasten, wie ihn der strenge Humanismus als reif entlassen hat, in den Hörsaal eines solchen Lehrers in Gedanken zu begleiten, und sich das lebhaft vorstellen, was ihm hier nothwendig dunkel bleiben muß: so wird man Stoff genug zum weiteren Nachdenken über die Lücke finden, welche zwischen dem humanistischen Gymnasium und der Universität unserer Zeit Statt findet.

Aber wenn die höhere Wissenschaft der einzige Punkt wäre, wo der humanistische Erziehungs-Unterricht mit seinem Hauptbildungs-Mittel den Forderungen der Zeit nicht mehr zu entsprechen im Stande ist, wo das Band zwischen Schule und Universität lockerer geworden ist, als ehedem: so könnte das System die Schuld noch auf die Universität schieben. Es würde dieß zwar mit sehr großem Unrecht geschehen, aber es könnte doch versucht werden. Allein selbst diese scheinbare Abwälzung der Schuld von sich, kann bei den anderen Punkten, welche der Erziehungs-Unterricht ins Auge zu fassen hat, nicht einmal Statt finden. Es war oben die Rede von der wichtigen Stelle, welche die Bildung des Zöglings durch die Dichter im humanistischen Systeme einzunehmen hat, und wirklich einnimmt, und von den Gründen, welche ehedem das Gymnasium bestimmten und bestimmen mußten, sich hier gänzlich auf die Alten zu beschränken. „Aber gerade dieß ersprießliche Verfahren des Humanismus, wird man sagen, steht mit den Fortschritten der Zeit in enger Beziehung. Wenn unsere Poesie sich seitdem umgestaltet hat, oder vielmehr, wenn wir seitdem erst eine Poesie erhalten haben: so ha-

ben wir dieß gerade dem fortwährenden eifrigen Studium der Alten zu verdanken. Dieß ist es, welches uns von dem Einfluße der Ausländerei und eines verdorbenen Geschmacks endlich befreiet, unserer Sprache ihre Kraft und Bildsamkeit kennen gelehrt hat. Unter dem Einfluße von Hellas ist die deutsche Dichtkunst herrlich emporgewachsen, dort hat sich ihr Wohllaut gebildet, dort die männlichen Rhythmen unserer Prosa." — Wer wird dem Studium des Alterthums diese großen Verdienste schmälern wollen? Aber doch ist dieß nicht Alles, was seitdem geschehen ist. Es dürfen die Deutschen sich wol rühmen, daß sie die Schranken der Einseitigkeit, die Alles unter eine Regel bringen will, durchbrochen haben, und daß sie den universellen Sinn, der die verschiedenen nationellen Eigenthümlichkeiten in jeder ihrer Richtungen anerkennt, und aus ihrem eigenen Standpunkte beurtheilt, mehr ausgebildet haben, als dieß jemals irgendwo der Fall war. Und dieß findet in der Poesie vorzüglich seine Anwendung. Mag man doch von derjenigen Dichter- und Kritikerschule, welche sich in den letzten Jahren des abgewichenen Jahrhunderts neue Bahnen zu brechen begann, denken, wie man will. Ich wenig-

stens möchte nicht gern irgend jemanden das Vergnügen verkümmern, sich ihre Verdienste recht klein vorzustellen, und zu denken, daß er auch ohne sie zu den Ansichten über Poesie gekommen wäre, die ihm gegenwärtig so geläufig sind. Aber das ist wenigstens gewiß, daß man seitdem in Deutschland diejenige Poesie, welche gegenwärtig fast allgemein die romantische genannt wird, als eine eigenthümliche anerkennt, die nicht nach antiken Mustern beurtheilt werden darf, für die aus den Alten keine Regeln geschöpft werden können, sondern die gemessen werden muß mit einem aus ihr selbst hergenommenen Maße. Diese Poesie übt auf die dichterischen Erzeugniße der deutschen Litteratur selber einen so bedeutenden Einfluß, die Deutschen haben sich in den letzten Jahrzehenden mit den Heroen derselben so sehr befreundet, und sie bewundern gelernt: und sie sollten von dem Erziehungs-Unterrichte, welcher der Dichtkunst einen so vorzüglichen Antheil an der höheren Bildung, die er seinen Zöglingen giebt, zugestehet, vernachläßiget werden dürfen? Der Humanismus sollte fortwährend genug thun, wenn er sich auf die alten Dichter beschränkte?

Wissenschaft und Kunst hat der Deutsche aus ganz andern Gesichtspunkten betrachten gelernt, aber auch für das Vaterland hat sich ihm ein neuer Sinn erschlossen. Wenigstens ist so viel gewiß, daß eine Masse von Begriffen und Gedanken über Staat und Volk in Umlauf gekommen sind, die sonst entweder schlummerten, oder noch gar nicht vorhanden waren. Von innen durch die freier gewordene geistige Betrachtung, von außen her durch die heftigen Bewegungen, welche Europa seit dreißig Jahren erschütteren, genugsam gereitzt, ihren Blick auf den eignen Zustand zu richten, wurden die Deutschen aus der alten Gleichgültigkeit gegen das Vaterland geweckt, und, mannichfaltig angeregt, gedieh eine Theilnahme für die öffentlichen Angelegenheiten, welche über die bloße müßige Neugier hinauszustreben begann. Aber wer — zu welcher Ansicht über Staat und Vaterland er sich auch bekenne — dürfte behaupten, daß der größte Theil derjenigen, welche diese Theilnahme an den Tag legen, über Bedeutung und Verhältniße des Staates, und über die Stellung, die ihnen in demselben zukommt und gebührt, schon ins Klare gekommen sey? Wer muß nicht zugestehen, daß der Sinn für vaterländische und

BAYERISCHE
STAATS-
BIBLIOTHEK
MUENCHEN

bürgerliche Angelegenheiten noch sehr schwanke, in der Irre gehe, und der Leitung bedürfe? Und wo sollte diese Leitung besser einen Ort finden können, als in der Erziehung, besonders in der höheren? Diese kann hier trefflich eingreifen, und muß eingreifen. Staat und Vaterland müssen in dem Erziehungs-Unterrichte nothwendig ihren Platz finden. Ob in derselben Breite, wie Wissenschaft und Kunst, ist eine Frage, auf deren Beantwortung hier gar nichts ankommt. „Aber, wird man sagen, gerade dafür hat der Humanismus in dem classischen Alterthume ein herrliches Bildungsmittel. Wer war begeisterter für das Vaterland, als Griechen und Römer? Bezogen sich nicht fast alle Einrichtungen ihres Lebens auf Staat und Verfassung? War nicht bei ihnen das Leben jedes Einzelnen in naher Berührung mit dem öffentlichen? Wer wäre also tauglicher um diese Liebe, diesen Sinn zu erwecken, als die großen Schriftsteller der Alten?" Sehr wohl; aber doch wol nur tauglich, den jugendlichen Sinn auf Vaterland und Staat im allgemeinen hinzulenken. Denn wenn von einer näher bestimmten Staatsform die Rede ist: so würden die Alten nur die Richtung auf die antike hin geben können, wäh-

rend doch die Aufgabe die ist, die Zöglinge in der unsrigen einheimisch zu machen, das heißt nicht etwa in dem Staate, dem sie angehören, seiner individuellen Erscheinung nach, und also auch nicht wegen irgend eines praktischen Zweckes, welches allerdings dem leitenden Grundsatze des Humanismus, den wir keinen Augenblick aus den Augen verlieren dürfen, zuwider wäre. Sondern hier ist die Staatsform der neueren Zeit überhaupt gemeint, indem der Staat nicht nur im allgemeinen, sondern auch in so fern er in der antiken und modernen Welt als ein ganz verschiedener erscheint, in der Idee gegründet ist. Das öffentliche Leben und die Verfassung der christlichen und besonders der christlich-germanischen Völker haben sich nicht zufällig anders gestaltet, als bei Griechen und Römern; die Eigenthümlichkeiten derselben beruhen auf einer Idee, welche von der, die dem antiken Staate zum Grunde liegt, völlig verschieden ist. Allerdings also ein des humanistischen Erziehungs-Unterrichts würdiges Ziel, die Zöglinge in diese Besonderheiten der modernen Welt einzuführen, welches die Gestaltung der Zeit ihm setzen darf, und, wenn sie sich selber recht verstehet, setzen muß. Das classische Alterthum ist

aber nicht nur zur Erreichung dieses Zieles ganz untauglich: sondern der Erziehungs-Unterricht hat auch noch abzuwehren, daß dieses Bildungsmittel die Zöglinge nicht zu ganz einseitigen Ansichten vom Staate führe.

Ueberblicken wir nun die bisher durchgegangenen Punkte noch einmal: so finden wir, daß der Humanismus in allen an Uebereinstimmung mit der Zeit verloren hat. Dürfen wir aber die oben ausgeführte Nothwendigkeit dieser Uebereinstimmung voraussetzen: so muß man wenigstens zugeben, daß der jetzige Zustand des humanistischen Erziehungs-Unterrichts dem älteren hierin an Zweckmäßigkeit bei weitem nachstehe; er mag ihn in andern Dingen auch noch so sehr übertreffen. Es ist freilich nicht das Verdienst der älteren Gymnasialbildung, daß sie ihr Ziel erreichte, ohne Aufgaben gelöset zu haben, die für sie nicht vorhanden waren. Aber wir messen das Verdienst und die Zweckmäßigkeit einer Einrichtung auch nicht nach den Schwierigkeiten, die sie überwindet, sondern nach der Bedeutung, die sie in ihrer Zeit hat, und nach der Vollkommenheit, in welcher sie das erfüllt, was die Mitwelt von ihr hofft und erwartet.

IX.

Wenn wir nun endlich noch auf die religiöse Bildung, in ihrem Verhältniße zu dem vielfach erwähnten Hauptmittel des Humanismus, einen Blick werfen: so verstehet es sich von selbst, daß hier von der positiven Wirkung des classischen Alterthums, welches nach keiner Ansicht den Christen erziehen kann, nicht die Rede ist. Die negative Seite verdient jedoch wol, daß wir einen Augenblick dabei verweilen.

Kann das heidnische Alterthum, kann das Studium seiner Schriftsteller dem christlichen Sinne gefährlich werden? Diese Frage, welche schon in den ersten Jahrhunderten des Christenthums in Anregung kam, wieder hervortrat, als große Männer in dem sich zu Ende neigenden Mittelalter dieß Studium mit vorzüglicher Liebe zu treiben begannen, und seitdem von Zeit zu Zeit wieder berührt wurde, ist, wie man wol behaupten darf, fast immer nur bejahet worden, wenn Aberglaube, Beschränktheit oder mönchische Furcht vor dem Lichte, welches an den Alten angezündet wurde, antworteten. Dagegen hat der freie Geist, der fortzuschreiten strebt, sie stets verneint

und um so lebhafter, als er von der gerechten Besorgniß erfüllt seyn konnte, daß die Gesinnung, welche der höheren Bildung einen so herrlichen Quell verstopfen wolle, jedem Lichte feind sey, und das Geschlecht zurückzuführen trachte in die Nacht der Barbarei. Aber diejenigen, die das Christenthum in der That als das Lebenselement der neueren Zeit betrachten, müssen dabei nothwendig von der Voraussetzung ausgehen, daß die christliche Gesinnung im Herzen derer, die eine vorzügliche Neigung zum Alterthume leitet, lebendig sey, und so befestiget, daß sie nie in Zweifel darüber seyn können, was der bloß heidnischen Denkart angehöre, und wo die christliche einstimme. In dieser Ansicht hat schon Petrarcha auf den Vorwurf trefflich geantwortet, den ihm jemand vielleicht machen könnte: er sey ein Ciceronianer und kein Christ *). Und in demselben Sinne

*) *De sui ipsius et multorum ignorantia.* (Opera Ed. Bas. 1581. p. 1054.) Etsi enim fortasse audire possim, quod objectum sibi Hieronymus refert: mentiris, Ciceronianus es, non Christianus, ubi enim thesaurus tuus, ibi et cor tuum. Respondebo, et thesaurum meum incorruptibile, et supremam cordis mei partem

kann man mit Recht sagen, daß das Studium der Alten nicht nur viele fromme und vom herrlichsten Geiste des Christenthums beseelte Männer erzogen, sondern auch die Theologie außerordentlich bereichert, erweitert und befestiget hat. Die Reformation sogar hat eine ihrer Wurzeln in diesem Gebiete, Melanchthon hat den Geist und die Klarheit, die dem Werke der Glaubensverbesserung so außerordentlich ersprießlich wurden, in keiner andern Schule erhalten. So förderte die

---

apud Christum esse. — Nec Cicero fideliter ac modeste lectus aut Hieronymo nocuit, aut cuique alteri, cum ad eloquentiam cunctis, ad vitam multis valde profuerit. — Ubi ergo de his, de eloquentia praesertim quaeritur, Ciceronem fateor, me mirari inter, imo ante omnes, qui scripserunt unquam qualibet in gente. — Si mirari autem Ciceronem hoc est Ciceronianum esse, Ciceronianus sum. — At ubi de religione, idem de summa veritate et de vera felicitate deque aeterna salute cogitandum incidit aut loquendum, non Ciceronianus certe aut Platonicus, sed Christianus sum, quippe cum certus mihi videar, quod Cicero ipse Christianus fuisset, si vel Christum videre, vel Christi doctrinam percipere potuisset.

Kenntniß der Alten den reinen Glauben, wo das Christenthum die Seelen erfüllte, und dort viel zu feste Wurzeln geschlagen hatte, als daß sie leicht wankend zu machen gewesen wären. Wie aber, wo dieß nicht der Fall ist? Wie da, wo empfänglichen und der Sinnlichkeit geneigten Gemüthern, die das Christenthum nur oberflächlich berührt hat, die weniger strenge Sittenlehre zusagt; wo die süß schmeichelnden und lockenden Gestalten jener schönen Welt, nicht den höheren Ernst treffen, der gegen sie waffnet und schirmet — sind auch da die alten Schriftsteller ohne Gefahr? Die Geschichte verneint diese Frage. In Italien untergrub, im funfzehnten und sechszehnten Jahrhunderte, die Liebe zu den Schriftstellern Griechenlands und Roms den christlichen Sinn, und erweckte den heidnischen. Hierüber klagen nicht Mönche, oder nur etwa Männer, die man einer einseitigen Richtung beschuldigen könnte, sondern unter andern ein so großer Kenner und Freund der classischen Litteratur als Erasmus, an mehr als einem Orte seiner Schriften *). Wenn seine Be-

*) Man findet einige hierauf bezügliche Aeußerungen aus den Briefen des Erasmus, die sich leicht noch

fürchtung, daß das Heidenthum sich der Gemüther bemächtigen würde, auch nicht in dem ausgedehnten Sinne, in welchem er sie zu nehmen schien, in Erfüllung gegangen ist: so darf man doch nie vergessen, daß sie vollkommen gegründet war. Und nicht bloß in jenem Jahrhundert, nicht bloß in Italien hat die eifrige Beschäftigung mit Griechen und Römern solche Wirkungen hervorgebracht. Auch in späteren Zeiten, und in anderen Ländern ging die Begeisterung für das Alterthum

---

sehr vermehren lassen, bei Henke, in einer Beilage zur Uebersetzung der Schrift von Villers über die Reformation Luthers: Freigeisterei und Atheismus in Italien u. s. w., welche Abhandlung ganz nachgelesen zu werden verdient. Ich begnüge mich hier noch an den Ausspruch des Pomponius Laetus zu erinnern: die christliche Religion sey nur für die Barbaren gut (*Chaufepié s. v. Pomponius*); und an die Aeußerungen des Cardinals Bembus, der einem Freunde von der Lesung der Paulinischen Briefe dringend abrieth, wenn ihm Beredsamkeit und Eleganz lieb seyen, und zum Sadoletus, als er hörte, daß dieser den Brief an die Römer erklärte, sagte: mitte has nugas, non enim decent gravem virum tales ineptiae (*Bayle s. v. Bembus*). Treffend sagt daher Planck (Geschichte des

in solchen Seelen, wo sie alles andere verdrängte, bis zur entschiedenen Vorliebe für das Heidenthum. Ich erinnere hier nur an **Winkelmann**, dessen Ansichten Göthe ausdrücklich aus diesem Gesichtspunkte betrachtet *). Wenn man es nun aber Winkelmann und einigen andern ihm in dieser Hinsicht Aehnlichen, in Betracht dessen, was sie geleistet, gern vergiebt, daß sie heidnischen Sinnes waren: kann dieß auch für Andere gelten,

---

protest. Lehrbegr. 1. Bd. S. 22.): „Das wiederaufgehende Licht der Wissenschaften, welches in Deutschland Religions-Verbesserer weckte, bildete in Italien Deisten. Niemals lebten dort so viel schändliche Männer beisammen, als seit der Eroberung Konstantinopels bis zu dem Anbruch der Reformation, und hätte nicht die platonische Philosophie und daher entspringende Mystik den Strom ein wenig gehemmt, so würde in diesem Zeitalter der Pomponaze und der Aretine, der gröbste Sittenverfall Folge der wissenschaftlichen Aufklärung geworden seyn.“

*) **Winkelmann und sein Jahrhundert**, S. 397. „Jene Schilderung des alterthümlichen auf diese Welt und ihre Güter angewiesenen Sinnes, führt uns unmittelbar zur Betrachtung, daß dergleichen Vorzüge nur mit einem heidnischen Sinne vereinbar seyen.“ —

welche, selbst das Interesse für das Christenthum ganz aus den Augen gesetzt, schon ihre Halbheit verdammt? Kann etwa gar eine christliche Erziehung glauben, daß jenes Hinüberleiten zum heidnischen Sinne für sie gar nicht in Betrachtung kommen dürfe, weil gerade diese Auffassung des Alterthums einen Winkelmann zu dem machte, was er war?

Die Erziehung, sage ich, denn was ist aller Einfluß des heidnischen Alterthums in religiöser Hinsicht auf Erwachsene, gegen den, welchen es auf die Jugend üben kann? Hier ist nicht von einer vorübergehenden Leserei, wie etwa die moderner Schriftsteller, in welchen ein unchristlicher Sinn herrscht, die Rede, sondern von einer Beschäftigung, die den besten Theil des Strebens umfaßt, den größten Theil aller Uebungen ausfüllt; nicht von flachen, durch ihre eigene Seichtheit wirkungslosen Büchern, sondern von den Alten. Auch nicht etwa bloß von solchen Schriftstellern, Dichtern z. B., bei welchen die Lust an dem bloß sinnlichen Genuße so stark und ungeschminkt hervortritt, daß schon in ihnen selber ein Fingerzeig für den beßeren Sinn liegt, sein edleres Selbst müße hievon unberührt bleiben; sondern von dem

in dem beschränkten irrdischen Daseyn befangenen Geiste, der auch in den edelsten, für Recht und Tugend glühenden Schriftstellern zu spüren ist, und darum um so eindringlicher wirkt. Man sage nicht, daß es alte Philosophen giebt, in welchen der auf das Göttliche gerichtete Sinn, der eine Beruhigung einflößt, die kein Wechsel der irrdischen Dinge zu stören vermag, eben so gut anzutreffen ist, als im Christenthum; denn, ohne zu erwähnen, daß diese eben nicht häufig und erst spät auf Schulen gelesen werden, so ist eben der in ihnen herrschende Sinn dem eigentlich antiken nicht minder entgegengesetzt, als der christliche, wie, nach einer trefflichen Bemerkung Schellings, die höhere Philosophie sich selbst als eine exotische Pflanze im griechischen Boden erkennt.

„Aber, wird man sagen, alles dieses darf den Humanismus nicht irren, sein Gebäude auf der Grundlage der Alten zu errichten. Denn wenn die Festigkeit der Ueberzeugung und der rechte christliche Sinn hinreichen, das Heidnische abzuwehren: so muß ein tüchtiger Religions-Unterricht dafür sorgen, diesen Sinn einzuflößen; was nicht einmal den Gymnasien vorzüglich obliegt, indem dieser Lehrgegenstand bei ihnen nur accessorisch,

nur das als bereits vorhanden Vorausgesetzte ausfüllend und ergänzend, betrachtet werden kann. Wenn übrigens das Bildungsmittel des Humanismus hier in der That eine Bedenklichkeit darbietet, so ist dieß nichts, was sich in unsern Zeiten geändert hat. Hier muß der Unterricht sich früherhin in demselben Falle befunden haben."

Doch nicht so ganz. Unsere Gelehrtenschulen entstanden, oder erhielten ihre Ausbildung, um die Zeit der Reformation, welche dem religiösen Sinne einen neuen Schwung gab; damals nahm der beste und edelste Theil der Nation den wärmsten Antheil an christlichen Lehrmeinungen, jeder Tüchtige ergriff entschieden Parthei, nur der Stumpfsinn konnte unangeregt bleiben. Da dieser Geist sich nothwendig auch den höheren Schulen mittheilte: so bedurfte es hier schwerlich noch einer besonderen Aufmerksamkeit, um das Gemüth der Zöglinge vor etwanigen Einflüssen des Heidenthums zu bewahren. Als die Protestanten die Glaubensfreiheit erstritten hatten, und die erste Begeisterung erloschen war, hielten die fortwährenden, heftigen theologischen Streitigkeiten, eine so wenig erfreuliche Seite sie auch sonst haben mögen, die Geister noch rege. Nach den Zeiten des dreißigjährigen

Krieges trat auch hier Erschlaffung ein, bis etwa hundert Jahre später die Angelegenheiten der Religion unter den gebildeten Ständen Deutschlands mit neuem Interesse behandelt zu werden anfingen. Aber mit welchem Interesse! Es war das von jener flachen Philosophie oder vielmehr Unphilosophie herrührende, die mit so lautem Geräusch auftrat, und Allem, was sie nicht mit Händen greifen konnte, den Krieg ankündigte. Das Christenthum wurde vor den Richterstuhl des sogenannten gesunden Menschenverstandes, für den seine Tiefen freilich unausmeßbar sind, gezogen; und wenn seine Sache hier noch nicht ganz verloren war, so sollten Witz und Spott den Sieg vollenden. Es dauerte freilich einige Zeit, ehe diese vom Auslande herübergekommenen Lehren in Deutschland Ausbreitung und Beifall gewannen, aber nach und nach untergruben sie auch hier bei Vielen den Grund des Glaubens, der in den Dingen der höheren Welt bisher ihr Führer gewesen war. Dazu kam eine aufklärende Theologie, die das Christenthum in seinen eigenthümlichsten und bedeutungsvollsten Theilen fallen ließ, und nicht wenig dazu beitrug, daß viele sich von dem so unschmackhaft gewordenen abwandten. In der neue-

sten Zeit erscheint die leere Zweifelsucht wol wieder zurückgedrängt, die religiöse Gesinnung ist wieder mehr zu Ehren gekommen, und auch diejenigen, welche das Christenthum nicht für das Lebensprincip der modernen Bildung halten, erkennen doch die große Bedeutung seiner geschichtlichen Erscheinung an. Aber daneben sind auch jene flachen Ansichten noch sehr im Schwange, treiben unter mancherlei Gestalten ihr Wesen, und verwirren die Gemüther, oft begünstiget von einer mißverstandenen Philosophie. Ich sage: mißverstandenen, weil die Frage, in wie fern das Eindringen in die Tiefen der Spekulation den Glauben an die Wahrheiten des Christenthums ersetzen könne, oder nothwendig zu ihnen zurückführen müße, hier gar nicht in Betracht kommt. Alle Anderen aber, die, ohne so weit vorgedrungen zu seyn (und wie wenigen ist dieß vergönnt?), den einfachen, kindlichen Glauben nie kannten, oder ihn verlassen haben, müßen, wofern sie nicht stumpfsinnig oder gleichgültig sind, endlosen Zweifeln Preis gegeben seyn. Und wie diese halb gleichgültige, halb skeptische Ansicht von religiösen Dingen in vielen Familien herrschend geworden ist, fehlt der ersten Erziehung auch jene be-

ständige Rücksicht auf das Christenthum, welche ehedem den Gymnasien Schüler ganz anderer Sinnesart überlieferte. Mag man den Glauben jener Zeit immerhin einen blinden, buchstäbelnden Autoritätsglauben nennen, ihn unerquicklich finden, und weit mehr geeignet, die Gemüther in Furcht zu erhalten, als die Liebe, in der jede religiöse Gesinnung erst keimt und lebendig wird, zu erwecken. Doch stand ein christlich gesinnter Lehrer den Zöglingen von damals ganz anders gegenüber, als denen von jetzt. Denn wenn er auch dem noch Starren und Unbeweglichen erst das Leben einflößen sollte: so war es doch eben als eine den jungen Seelen weit mehr inwohnende Form gegeben, vermittelst welcher zwischen Lehrer und Schüler leichter ein Verständniß Statt finden konnte, indem ein steter Anknüpfungspunkt vorhanden war, und vertraute Bekanntschaft mit einem Gebiete, auf welches hinzudeuten genügte. Solchen Schülern gegenüber durfte der Lehrer bei allen Stellen der Alten, die ihm dieß nöthig zu machen schienen, nur auf die Lehren des Christenthums verweisen. „Hievon sind wir Christen aus heil. Schrift besser informirt“,

sagte in einem solchen Falle Johann Matthias Gesner *). Aber wer möchte sich getrauen, heut zu Tage von so einfachen Worten die gleiche Wirkung zu erwarten?

Abermals also ein Punkt, den ein denkender Schulmann nicht außer Acht lassen wird, wenn er Mittel und Wirksamkeit seiner Vorgänger mit den seinigen vergleicht.

X.

Wenn aber die gegenwärtige Zeit mit dem Unterrichtsmittel des Humanismus nicht mehr so ausreicht, als ehemals, weil ihre Bildung, Bedürfnisse, Ansichten sich umgestaltet haben: so hat die Disciplin selber, welche dieses Mittel hergiebt, nicht weniger bedeutende Veränderungen erlitten. Sollten nicht auch diese von dem Erziehungs-Unterrichte berücksichtiget werden müssen?

Wie der menschliche Geist so oft das ihm Dargebotene mit einer halb bewußtlosen Begeisterung ergreift, von der Begeisterung zur Erschlaffung herabsinkt, dann aber, von dem mit neuer Kraft

*) Chrestomathia Pliniana, Jena 1723. S. 45.

erwachenden Forschungsgeiste angetrieben, zu einer besonnenen und von höherer Klarheit geleiteten, tief eingreifenden Betrachtung seines Gegenstandes zurückkehrt: so kann man auch in der Geschichte des Studiums der classischen Litteratur diese drei Perioden unterscheiden. In der ersten Zeit nach der Entstehung oder Wiedererneuerung des Studiums, wird man vergebens nach einer objectiven Erkenntniß des Alterthums, als einer in sich selber abgeschlossenen und vollendeten Zeit suchen. Die Aufgabe, es als eine solche im Gegensatze zur neueren Zeit zu begreifen, war nicht vorhanden. Die Forscher des funfzehnten und sechszehnten Jahrhunderts hielten sich vielmehr für Fortsetzer der Alten, deren Art und Kunst, nach der langen Unterbrechung durch die Barbarei, jetzt wieder aufzuleben beginne. Diese Ansicht war ihnen keinesweges auf dem Wege der Reflexion entstanden, sie spürten einen den Alten verwandten Geist in sich und eine innerliche Beziehung zu den Meistern, deren Werke aufzufrischen und den Zeitgenossen zu deuten sie berufen waren. Die Entdeckungen, welche sie hier machten, die oft zum Bewundern tiefen Blicke, welche sie in das Leben einer so entfernten Zeit thaten, sind weit

mehr das Ergebniß der Genialität, einer Geistesthätigkeit, die unmittelbar das Rechte sieht und trifft, als das Werk reflectirender Betrachtungen und mühseliger Anstrengungen. Der Geist, der ein solches Verständniß erzeugte, prägte sich auch in der Form aus. Wenn man die Commentare und Abhandlungen der vorzüglicheren Philologen des sechszehnten Jahrhunderts liest, so freut man sich nicht nur der tüchtigen Einsicht, der Gründlichkeit und Strenge der Untersuchung; man fühlt sich auch angezogen von der eigenthümlichen Anmuth der Darstellung, die man zuweilen auch bei einem trocknen Stoffe reizend nennen kann. Aber nach und nach verlor sich dieser Sinn, und der frische Hauch jener Zeit verflog. Man kann in mehr als einer Hinsicht sagen, daß auf die italiänische Schule der Philologie die niederländische folgte. Auch bei den Gelehrten, die man zu dieser zählen kann, walten gründliche Gelehrsamkeit, Fleiß und Treue vor, nicht selten von eindringendem Scharfsinn und glücklicher Combinationsgabe unterstützt; allein jene lebendige Anschauung, welche ihren Gegenstand schnell und leicht erfaßt, ist nicht mehr anzutreffen; man sieht, daß das Meiste von dem was geleistet wurde, Produkt der

Mühe und des Schweißes ist. Dann aber blieb der geistlose Schlendrian, der sich im siebzehnten Jahrhunderte in so manchen andern Fächern der Wissenschaften einstellte, auch hier nicht aus. Die gewöhnliche Art die classische Philologie zu treiben verflachte, und was hier und da Geistreiches und Bedeutendes geschah, blieb vereinzelt stehen und ohne durchgreifende Wirkung.

Mancherlei Ursachen, innere und äußere, fremdes Beispiel und der zu neuem Leben erwachende wissenschaftliche Geist, der seine Kraft durch alle Glieder verbreitete, haben dazu beigetragen, auch die Alterthumsforschung in Deutschland in den Alles verwandelnden letzten Zeiten des achtzehnten Jahrhunderts umzuschaffen. Deutsche Dichter fingen an, sich in Wesen und Form nach griechischen Mustern zu bilden. Sie suchten die Griechen nicht mehr in den matten Abbildern trüber Mittelglieder zu erkennen, sondern schöpften unmittelbar an den Quellen, und in Vielen, die bis dahin das Alterthum von dieser Seite gar nicht betrachtet hatten, erwachte das Bestreben gleich ihnen in dies Heiligthum zu dringen. Ein neuer Eifer für hellenische Sprache und Kunst ward rege, und das in Deutschland so lange kläglich ver-

nachläßigte Studium des Griechischen bekam neues Leben. Winkelmann hatte schon früher eine Bahn gebrochen, die um so mehr lockte, als sie mit der Richtung der Zeit, das Alterthum von der künstlerischen Seite zu betrachten, zusammentraf, und der kritische Geist, der nach allen Seiten hin lebendig wurde, begann da, wo er durch die alten ehrwürdigen Hallen längst mit der Fackel vorangeleuchtet hatte, um so zuversichtlicher gegen das auf unzureichende Autorität hin Angenommene den Kampf. Hier gab ein genialer, mit dem herrlichsten Talente für die Erkenntniß des Alterthums ausgerüsteter Mann, durch einen großen Zweifel, den er aussprach, der Zeit die Richtung. Zu welchen Uebertreibungen dieß kritische Bestreben auch in unsern Tagen von unverständiger Nachahmung gemißbraucht seyn mag, und wie sehr man es auch zu beklagen habe, daß dadurch neue Gelegenheit zu Angriffen auf die Kritik, die ohnehin von den wenigsten richtig gewürdiget wird, gegeben ist: so möchte man doch schwerlich deshalb wünschen dürfen, daß dieser Sinn unangeregt geblieben wäre. Nicht in diesen oder jenen bestimmten Ereignissen, nicht in dieser oder jener herrschenden Ueberzeugung zeigen sich die großen

und reichen Wirkungen dieser Geistesrichtung; sondern in dem Bestreben, ein vorhandenes Kunst- oder Litteraturwerk, ohne allen Einfluß eines durch Autorität gültig gewordenen Urtheils, zu begreifen, einem Bestreben, durch welches erst eine recht vielseitige Betrachtung eines und desselben Gegenstandes möglich wird, und man der Wahrheit nothwendig immer näher kommen muß. Unmöglich können die Mißgriffe, die hier geschehen, so vielen Schaden stiften, als durch das wahre Talent gewonnen wird. Ja man darf behaupten, daß was auf dem Felde der historischen Forschung gegenwärtig Bedeutendes geleistet wird, von diesem Sinne ausgehet. Auch diejenigen, welche das kritische Bestreben, seiner Verzerrungen wegen, schmähen, stehen nicht selten unter seinem Einflusse, und verdanken ihm hier, wenn sie sich auch selbst dessen nicht bewußt sind, das Beste, was sie hervorzubringen vermögen.

In dieser ausgedehnten Bedeutung hängt die Kritik auf das innigste zusammen mit der Fähigkeit, sich eine fremde Individualität, es sey die einer einzelnen Person oder eines ganzen Volkes, in der Gegenwart oder in einer vergangenen Zeit, ganz abgesehen von allen Beziehungen auf die

Persönlichkeit des Betrachtenden, auf seine Empfindungen und Ansichten, nur wie sie an und für sich selbst ist, zu denken, oder sie, wie die Schule es ausdrückt, völlig objectiv aufzufassen. Diese Fähigkeit hat, wie wol behauptet werden darf, nie ein Volk in dem Maße besessen als das deutsche, obschon sie erst in der letzten Zeit von ihm ausgebildet worden ist; und sie ist es, welche den veränderten Ansichten vom classischen Alterthume zu Grunde liegt. Jene älteren Philologen betrachteten es stets in Bezug auf ihre eigenen Bestrebungen. So studirt der Schüler dem Meister emsig nach, nicht damit er seine Persönlichkeit erforsche, sondern damit er die Kunst von ihm erlerne, die er ausüben will nach den Vorschriften und dem Musterbilde des Meisters. Den deutschen Forschern unserer Tage aber hat sich, nicht etwa auf dem Standpunkte der Reflexion, sondern von innen heraus und als ein Ergebniß der Behandlungsweise selber, die objective Ansicht vom Alterthume gebildet. Ihnen sind die Griechen ein Volk des Alterthumes, dessen Eigenthümlichkeit sie aus den auf uns gekommenen Denkmählern seiner Bildung zu erkennen trachten, wie die irgend eines andern Volkes der Vergangenheit. Daß

diesem Volke ein ernsteres, ämsigeres Studium gewidmet wird als vielen andern, ist eine natürliche Folge seiner hohen, vollendeten Bildung und der großen Wirkung, die sie auf die unsere, wenn auch in früheren Zeiten nicht unmittelbar, geübt. Daß Griechen und Römer noch außerdem für praktische Zwecke gebraucht werden, und in verschiedenen Gattungen als hohe Muster dienen, das ist etwas der Wissenschaft im strengen Sinne ganz fremd gewordenes, und darf auf ihre Behandlung als solche keinen Einfluß mehr üben *).

*) Diese drei für die Geschichte der Alterthumskunde angenommenen Perioden sind den drei von Creuzer, in einem inhaltsreichen Aufsatze: das Studium der Alten, als Vorbereitung zur Philosophie, aufgestellten Zeitaltern: des unbestimmten Triebes der Nachahmung, der Polyhistorie und der Kritik, analog, aber doch nicht dieselben. Ob ich Gründe genug hatte, mich hier von einem trefflichen Vorgänger zu entfernen, mögen Kenner entscheiden. Mir schien besonders, daß der Schritt zur objectiven Auffassung des Alterthums eine größere Bedeutung für die Wissenschaft habe, als das blos formale kritische Bestreben, welchem indeß dadurch von seinem unschätzbaren Werthe nichts genommen werden soll. Jene höhere Entwickelung ge-

Mit dieser verschiedenen Art das Studium des classischen Alterthums zu betrachten und zu betreiben, mußten denn auch die Begriffe über den eigentlichen Inhalt und die Grenzen dieses wissenschaftlichen Gebietes im Zusammenhange stehen. Daß in früheren Zeiten der Gedanke einer solchen Bestimmung und Abgrenzung für dasjenige, was, als materielle Grundlage und geistiges Band aller Wissenschaften, auch alle in sich begriff, fern liegen mußte, folgt aus dem obigen von selbst. In so fern es aber Einzelnen vorzugsweise obliegen mußte, jene Musterwerke vermittelst eines vergleichenden Studiums derselben zu erläutern und von Verfälschungen zu säubern, nannte man diese wissenschaftliche Beschäftigung vorzugsweise Kritik, und nahm also die Benennung mehr von der dazu erforderlichen Fähigkeit, als von dem eigentlichen Inhalte der Disciplin her. Aber eben darum fing das Sachliche nach und nach an sich auszusondern, und besonders geschah dieß in den-

---

hört Deutschland an; in dieser haben mehrere große Ausländer, vorzüglich Bentley, den Weg gewiesen. Die Analogie, die in diesem Verhältniße der Engländer zu den Deutschen zwischen Philologie und Philosophie Statt findet, ist wol keine zufällige.

jenigen Fächern, welche sich aus und in sich selber vorzüglich erweiterten, und über die von den Alten beschriebene Sphäre am meisten hinaus gingen, nehmlich in Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften. Damit entstand nun aber auch die Aufgabe, zu bestimmen, was die Philologie eigentlich sey, und was für Gegenstände sie umfassen solle. Nicht mehr Mutter und Ernährerin aller befand sich diese, als sie sich nun in die Reihe der übrigen Kenntnisse als einzelne einfügen sollte, in Verlegenheit. Deutlich sprachen sich die verschiedenen Ansichten hierüber in den mannichfaltigen Namen aus, unter welchen die Doctrin auftrat, indem die philologischen Studien als gleichbedeutend nicht nur mit Kritik, sondern auch mit Linguistik, Litteratur, Humanitätsstudien erschienen. Daher auch einer der gründlichsten Alterthumsforscher den Litteratoren den ernstlichen Rath geben konnte, die Philosophie und Mathematik wieder in den Kreis, aus dem sie gewiesen worden waren, aufzunehmen, und so ihr Studium zu der älteren umfassenden Allgemeinheit zurück zu führen *).

*) *Ruhnkenii Elogium Tib. Hemsterhusii.* — Veteres hoc humanitatis studium sapientissimo

In Deutschland aber, wo mit der veränderten Ansicht vom Alterhume und von der Bedeutung seiner Kenntniß, die allgemeine Bemühung zusammentraf, jedem Gebiete des Wissens seine Grenzlinien zu ziehen, und aus Grundsätzen zu bestimmen, welche Gegenstände es umfassen müße und könne, mußte nothwendig die Frage: welche Gebiete des Wissens man unter dem Namen der Philologie eigentlich zu begreifen habe, ganz anders beantwortet werden. Und hier verdient keine

---

consilio tam late patere voluerunt, ut et mathemathicas artes, et philosophiam omnem complecteretur. Veterum auctoritatem secuti sunt viri immortales, qui seculis decimo quinto et decimo sexto, pulsa barbarie, pristinam bonis litteris dignitatem restituerunt. Verum brevi post exorti sunt litteratores, qui, finibus illis latioribus per summam ignaviam contrahendis, sibi servarent Grammaticos, Oratores, Poëtas, Historicos, valere juberent Mathematicos et Philosophos. Sic humanitatis disciplina, rebus magnam partem ex ea sublatis, prope tota facta est disciplina verborum. Ex eo tempore philosophi tales litteratores cum arte sua contemserunt: litteratores de humaniorum litterarum contemtu e cathe-

der ertheilten Antworten, nach dem Ansehen ihres Urhebers und seiner Befugniß, eine Lösung der Aufgabe aufzustellen, mehr Aufmerksamkeit, als Wolf's Darstellung der Alterthums-Wissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth, im ersten Stück des nach dieser Doctrin genannten Museums. Dort wird S. 124. „die Kenntniß der alterthümlichen Menschheit selbst, welche Kenntniß aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen National-Bildung her-

---

dris declamarunt, nec intelligere ullo modo potuerunt, sua culpa litterarum dignitatem concidisse. Hos si ad majorum instituta revocare conemur, fortasse operam perdamus. Sed profecto, si rectis consiliis locum dare velint, una tantum superest ratio, qua et litteras et semet ipsos a contemtu vindicare possint. Revellant terminos humanitatis, quos ignavia constituit, recipiant in artium chorum, quos inde ejecerunt, et, magni Hemsterhusii exemplo, litterarum studium cum Mathesi et Philosophia conjungant. — Wenn also nur noch die Naturwissenschaften mit hineingezogen würden: so wäre hiermit der Kreis der höheren wissenschaftlichen Bildung völlig umschrieben.

vorgeht," als das letzte Ziel der Alterthumswissenschaft bezeichnet; in Uebereinstimmung mit der S. 30. aufgestellten höchsten Tendenz derselben: „mit, wo nicht vollständiger, doch begnügender Einsicht, in gewissem Betracht sogar tiefer als die Alten selbst, in alles, was sie so denkwürdig auszeichnete, ohne auffallende Unterbrechung einzugehen, und ihr Thun und Leiden in den hauptsächlichsten Verhältnissen zu verfolgen." Die unmittelbar darauf folgende nähere Beschreibung des Ganzen der Wissenschaft, nach welcher sie „auf den Inbegriff der Kenntnisse und Nachrichten gehet, die uns mit den Handlungen und Schicksalen, mit dem politischen, gelehrten und häuslichen Zustande der Griechen und Römer, mit ihrer Cultur, ihren Sprachen, Künsten und Wissenschaften, Sitten, Religionen, National-Charakteren und Denkarten bekannt machen, dergestalt, daß wir geschickt werden, die von ihnen auf uns gekommenen Werke gründlich zu verstehen und mit Einsicht in ihren Inhalt und Geist, mit Vergegenwärtigung des alterthümlichen Lebens und Vergleichung des spätern und des heutigen, zu genießen" — scheint zwar mit jenen früheren Bezeichnungen nicht völlig übereinzustimmen.

Denn hier ist das gründliche Verständniß der Werke der eigentliche Zweck, zu welchem man durch das Mittel der Kunde des Zustandes der Alten gelangt, während wir dort durch das Mittel der Ueberreste zu dem Zwecke, welcher die Einsicht in das Wesen der Alten ist, kommen. Aber dieser Widerspruch ist im Grunde nur ein scheinbarer und höchstens bloß formaler, indem in der That die Einsicht in die Werke der Alten und die Kunde von ihrem Zustande einander so bedingen und sich gegenseitig so durchdringen müssen, daß jedes von beiden im Verhältnisse zum andern als Mittel und als Zweck erscheint. Die Gründe dagegen, welche eine solche Disciplin berechtigen sollen, sich, der Zeit nach, auf das Alterthum vor der Völkerwanderung, dem Raume nach, auf Griechenland und Rom einzuschränken, können, von einem theoretischen Standpunkte aus, keineswegs genügend gefunden werden. Und, wenn sich zeigen ließe — wie es sich denn auch wol zeigen läßt — daß eine vollkommene Geschichte die Aufgabe habe, alle die Dinge zu umfassen, auf welche jener Inbegriff der Kenntnisse und Nachrichten sich beziehet, obschon er nicht bloß den Staat, sondern alle Verhältnisse des höheren Lebens in sich schließt: so wäre

ja diese Alterthums-Wissenschaft gleichbedeutend mit Geschichte im umfassendsten Sinne des Wortes — wäre nur nicht die aller Völker und Zeiten, sondern Geschichte von Griechenland und Rom. An den höheren Resultaten der Geschichte, die es mit keiner Beziehung auf Ort und Zeit zu thun haben, an der Beziehung auf das Menschengeschlecht und dessen Erdenleben im allgemeinen, wird der Alterthumsforscher ja doch wol auch seinen Theil haben wollen. Und das ist denn auch die Alterthums-Wissenschaft wol eigentlich: Geschichte, die sich nur wegen der Unzulänglichkeit des Lebens, mehr als einen Theil des großen Ganzen in allen seinen Beziehungen zu durchforschen und anzubauen, beschränkt hat, obschon sie, eben weil sie nur ein Theil des Ganzen, der Rücksichten auf andere Zeiten nicht entbehren kann, und wol in der Folge immer weniger wird entbehren können, wenn die Forschungen unserer Zeit über den Orient, uns jene Urländer aller Bildung immer mehr werden aufgeschlossen und näher gerückt haben. Gegen diese, auf historische Erkenntniß gerichtete, Tendenz des Studiums können die formalen Bestandtheile desselben, als Kritik und Auslegungskunst, nur als Hülfswissen-

schaften erscheinen, und sie gehören jeder andern Litteratur so gut an, als der alten. Auf die Kunde der beiden Sprachen des Alterthums aber das Hauptgewicht zu legen, und die Philologie als zur Sprachwissenschaft gehörig anzusehen, der die Kunde vom Alterthume nur als Erläuterung beigegeben wird, würde der Doctrin gewiß noch weit weniger Eigenthümlichkeit lassen, als wenn man sie wie einen Theil der sich aus übergroßem Reichthume nur beschränkenden Geschichte betrachtet. Denn um auf empirischem Wege zu einer Sprachwissenschaft zu gelangen, reicht gewiß die Kenntniß einzelner Sprachen nicht hin, und, wenn irgendwo, muß man hier von dem Bestreben ausgehen, alles erreichbare Material zu umfassen. Auf den Punkt, wo es sich entscheiden läßt, ob man zur Aufstellung allgemeingültiger die Sprache betreffender Gesetze gelangen könne, ob eine Erkenntniß der Beziehung zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten möglich sey oder nicht — auf diesen Punkt kann entweder nur die Speculation führen, oder ihr gegenüber die Kenntniß des Einzelnen nur dann, wenn sie ihre Betrachtung auf eine Vergleichung der Sprachen aller historischen Völker zu bauen im Stande ist.

Doch wie man auch immer in theoretischer Hinsicht über jene Bestimmung der Doctrin nach Inhalt und Grenzen denken möge; es ist gewiß, daß sie praktisch mehr Genüge leistet, als alle früheren, daß sie Kenntnisse zusammenfaßt, die sich schon dadurch als zusammengehörig bewähren, daß sie großentheils Jahrhunderte als Theile eines Ganzen betrachtet wurden; daß sie eben diese Kenntnisse unter eine Einheit bringt, und den Mittelpunkt nachweist, auf den sich alle beziehen; alles zur Erreichung ihres Zweckes Nothwendige aufnimmt und alles Ungehörige ausschließt. Eben diese Bestimmung ist nun aber eine völlig objective, die Erkenntniß des Alterthums an und für sich und um ihrer selbst willen, keinesweges aber macht sie noch irgend einen andern, dem Leben oder der Gelehrsamkeit dienenden Zweck zur Hauptsache. Aus diesem Grunde kann sie auch weder von der Rücksicht auf Humanitätsbildung geleitet, noch von der Classicität der Werke bestimmt werden. Daher auch Wolf, nach jener oben angeführten Bestimmung des letzten Zieles der Althumswissenschaft (S. 125. der angef. Abh.), ausdrücklich hinzufügt: „Kein niedrigerer Standpunkt als dieser kann allgemeine und wissenschaft-

liche Forschungen über das Alterthum begründen; und ihm sind theils andere untergeordnet; theils der gewöhnliche, der sich auf die Kenntniß der schönen und classischen Werke der von den Alten bearbeiteten Gattungen bezieht, als welcher bei den sogenannten Humaniora zum Grunde liegt. Zu dieser Bestimmung kann auch in der That nur eine ausgewählte Zahl schriftlicher und anderer Werke dienen; bei jener hingegen vereinigen sich alle alterthümlichen Ueberreste, gleichgültig ob eines größere oder geringere oder gar keine Classicität hat, nebst jeder Art von Inhalten und Angaben in ihnen, die auf beobachtungswerthe Eigenthümlichkeiten von Zeiten und Menschen hinweisen."

Was war es denn aber, was die Gelehrtenschulen Jahrhunderte hindurch so eng an das Alterthum anschloß? Was ist es, was die Theorie bestimmt, die classischen Schriftsteller zur Grundlage ihres Erziehungs-Unterrichts zu machen? Ist es die objective Kenntniß des Alterthums? Oder wollten jene nicht vielmehr die Humanitäts-Bildung? Will diese nicht, weit entfernt die Kenntniß irgend einer bestimmten Zeit zu ihrem Hauptzwecke zu machen, vielmehr die Ideen in möglichst

classischer Form? Und hier war ehedem der Zweck der Schulen wiederum in größerer Uebereinstimmung mit der Zeit, denn auch diese betrachtete das Alterthum weit mehr aus dem Gesichtspunkte der nothwendigen Vorschule für jede andere wissenschaftliche Beschäftigung, als aus dem einer objectiven Erkenntniß. Gegenwärtig erkennt die Wissenschaft diese als ihren Hauptzweck, und will sich eben so wenig von andern Doctrinen abhängig wissen, als sie dem Gebrauche, den man von ihr anderweitig machen kann, irgend einen Einfluß auf ihre Behandlung gestatten darf. Der Name, welchen die Schule und mit ihr das Leben der Disciplin gab, Humaniora, war sehr bedeutsam für den beabsichtigten Zweck. Die Alterthumswissenschaft zeigt schon durch den veränderten Namen, daß sie einen ganz andern verfolgt. „Kann denn aber, höre ich einwenden, eine Disciplin, welche an und für sich eine objective Bedeutung hat, nicht auch für pädagogische Zwecke gebraucht werden? Aus dem Samenkorn, welches der Naturforscher nur betrachtet, um seine Eigenthümlichkeit kennen zu lernen, reift uns die herrlichste Erndte. Wäre es nicht höchst ungereimt, dem Alterthume darum nicht mehr seine

anregende und heilbringende Kraft für junge Seelen zugestehen zu wollen, weil die Wissenschaft die reine Betrachtung von der Anwendbarkeit scheiden gelernt hat?“ Allerdings wäre es das. Nur erkenne die Schule dieß auch an. Nur verkenne der Schulmann nicht, daß ihm ehedem der eigentliche Philologe weit näher stand als gegenwärtig, weil ihre Zwecke, ich will nicht sagen ganz dieselben waren, aber doch einander näher lagen. Die Alterthumswissenschaft hat das alte Gebäude so vielfach verändern und so sehr ins Große erweitern müssen, daß der Schulmann, ehe er sich darin niederläßt, wohl zusehen muß, ob er es auch noch so wohnlich finden wird als sonst. Und wenn er dieß erwägen will, so wird er sich wol wiederum fragen müßen: ob nicht der Wandel der Zeiten auch hier die Lösung einer Aufgabe von ihm fordere, die sich seinen Vorgängern nicht darbot, weil Wissenschaft in der Schule und Wissenschaft im Leben damals noch in so manchen Dingen gemeinsame Wege betraten, wo sie sich späterhin trennten.

XI.

Die lateinische Sprache, nicht als Sprache der alten Römer, sondern als lebendige Gelehrten-

sprache zu erlernen; den Zögling dahin zu bringen, daß er sich in dieser Zunge dem ganzen cultivirten Europa verständlich machen, in Schrift und Rede seine Gedanken darin möglichst fertig, beredt und anmuthig ausdrücken, ja sie zur Hervorbringung von Kunstwerken nutzen könne — ist keiner der letzten Zwecke der Gymnasien nach der alten gründlich-humanistischen Methode. Und obschon die Theorie von diesem Zwecke, weil er ganz praktischer Art ist, keine Kenntniß nehmen kann, so spielt er doch in der Gelehrtenbildung eine zu wichtige Rolle, als daß wir nicht auch bei ihm etwas verweilen müßten.

Die Geschichte des lateinischen Stils hängt mit der der Alterthumswissenschaft innig zusammen. Jene naturgemäße Frische, welche wir als das Charakteristische der Philologen des sechszehnten Jahrhunderts bezeichneten, findet sich auch in ihrer Darstellung und Schreibart. Freilich darf man auch in den besten neueren Latinisten nicht jenes Ursprüngliche suchen, welches immer nur der Antheil derer ist, die eine wahrhaft lebendige Sprache schreiben, das heißt eine solche, welche noch in einer innerlichen, organischen Fortbildung begriffen ist. Den genialen Schriftstellern dieser

Sprachen steht nicht etwa nur der vorhandene Sprachschatz zu Gebote. Ihnen öffnen sich unaufhörlich die Brunnen der Tiefe, ihrem schaffenden Zauberstabe verkörpern sich die Geister des Worts zu immer neuen Gestalten. Solche Schriftsteller kann es in denjenigen Sprachen, die, obgleich noch im Munde des Volkes, doch, weil ihnen der innerliche Quell des Lebens versiegt ist, als todte zu betrachten sind, nie geben. Allein auch hier wird jeder, der die Art, wie mehr oder minder Begabte sie handhaben, etwas näher betrachtet, leicht eine große Verschiedenheit wahrnehmen. Einige haben sich des Stoffes völlig bemächtiget, und leicht fügt er sich ihrer geistreichen Behandlung; andere wissen sich der vorhandenen Phraseologie mit Geschick und Zierlichkeit zu bedienen; während noch andere dazu verdammt sind, an dem zähen Stoffe mühselig zu kneten, und sich starr und unbehülflich in der todten Masse zu bewegen. Nicht anders verhält es sich mit den neueren Latinisten; nur daß hier nicht blos das Talent in Betrachtung kommt, sondern auch die Zeiten einen sehr großen Einfluß üben. Den Schriftstellern der ersten Art sind Männer wie Muretus und andere ihm ähnliche zu vergleichen. Ihrem

Talente gelingt es nicht selten, den Leser den unendlichen Abstand der Zeiten vergessen zu machen, und Copien zu liefern, welche auch der Kenner mit Vergnügen neben den Originalen betrachtet. Ihre Worte und Wendungen sind zwar aus einem sehr bestimmten Kreise genommen, aber auch der fremde Stoff wird in ihren Händen fügsam, und um Alles mit einem Worte zu sagen: es ist ihnen natürlich so zu schreiben. Dieß aber danken sie, außer ihrem Talente, dem Sinne und Standpunkte ihres Jahrhunderts. Wo allein die Alten als Muster galten, sie allein die Forscher beschäftigten, wo sie die eigenthümliche Bildung der modernen Welt zurückdrängten, färbte sich mit dem Gedanken leicht auch die Sprache antik. Die Wissenschaft gab keine Probleme, als die sich in den Alten fanden, keine, die nicht in ihrem Sinne zu durchdenken waren. Wo der Gedanke Worte fand, waren es lateinische; und da die Leser sich in demselben Verhältnisse befanden, so konnte es keinem, der darstellen wollte, einfallen, anders schreiben zu wollen, als lateinisch. Als jene Blüthenzeit vergangen war, als die immer mehr ausgebreitete Masse des todten Stoffes die lebendige Erkenntniß mehr hemmte als förderte, wurde zwar

auch der Stil unbeholfner, gemachter, talentlo-
ser, schlechter; aber es regte, als diese Erschlaf-
fung eintrat, noch kein neu erwachender Geist die
Flügel, der die Schriftsteller mächtig getrieben
hätte, ein anderes Organ für die Mittheilung zu
suchen, und am wenigsten in der Wissenschaft.
Denn wie hier, wenige Ausnahmen abgerechnet,
die Fortschritte Ansätze von außen, keinesweges
Folge einer inneren Wiedergeburt waren, und der
herrschende Geist derselbe blieb, blieb auch das
bisherige Organ nicht nur ein vollkommen ange-
messenes, sondern auch das natürlichste. Man
hätte sich Zwang anthun müßen, es zu verlassen
und mit einem andern zu vertauschen, denn es
war mit der ganzen Denkweise noch immer innig
verschmolzen. Gegen die lateinische erschien auch
die Muttersprache, die für den wissenschaftlichen
Gebrauch erst erzogen werden mußte, fremdartig.
Und wo diese noch dazu in einer so wenig locken-
den Gestalt auftrat, als in Deutschland bis um
die Mitte des verflossenen Jahrhunderts! Gegen
die übellautende, schwülstige Breite, welche ihre
ursprüngliche Kraft und Schönheit verdeckte und
entstellte, stachen auch in dem schlechteren lateini-
schen Stil die Klarheit, Bestimmtheit und Kürze

des Ausdrucks noch immer hervor. Es mußte daher ein unerlaßliches Erforderniß bleiben, es im Lateinschreiben zu einer Tüchtigkeit zu bringen, die weit über die bloße Fehlerlosigkeit hinausreichte, ja Gewandtheit, Leichtigkeit und Zierlichkeit des Ausdrucks zu erlangen. Welchen Fleiß daher auch die Gymnasien darauf verwandten, wie sehr sie auch die Landessprache darüber vernachläßigten: sie thaten nichts als das Nothwendige, um dieser wohlbegründeten Forderung zu entsprechen.

Der Geist und die Sinnesart eines Volkes sind mit seiner Sprache aufs innigste verbunden. Jene können keine Umwälzungen erfahren, ohne daß diese daran Theil nimmt, und wenn jene zu einem neuen Leben erwachen, steht auch diese zugleich in verjüngter Gestalt wieder da. Noch in der Geburt zu einem besseren Daseyn begriffen, leisten sich beide schon gegenseitig Hebammendienste; kaum hat der Geist die Sprache zu gestalten begonnen, als auch diese schon wieder anregend auf den Geist zurück wirkt. So erstanden in Deutschland beide neben einander, und von sehr verschiedenen Punkten des Umkreises ausgehend, suchten die Bestrebungen einen Mittelpunkt. Die deutsche Prosa, die nicht roh und ungebildet,

sondern nur vernachläßiget, verwildert und verdorben war, bedurfte keiner langsamen Entfaltung, und als einige große Geister das Beispiel gegeben hatten, eilte alles in ihre Fußtapfen zu treten. Daß Winkelmann seine Geschichte der Kunst in deutscher Sprache schrieb, war höchst bedeutend, und wirkte als Beispiel um so mehr, da der Gegenstand der Alterthumsforschung angehörte. Wann aber besaß je ein Volk einen Schriftsteller, der geeigneter gewesen wäre, schlummernde Kräfte zu wecken, als Lessing? Er war es, der die ganze Kraft der deutschen Prosa entfaltete; seiner bewundernswürdigen Darstellung muß man den großen Antheil, der seiner Kritik und Polemik zu Theil wurde, zuschreiben. Kein Schriftsteller konnte mehr zweifeln, daß solche Wirkungen nur durch die Muttersprache erreichbar seyen. An die Stelle der Weitschweifigkeit, des breiten Wortschwalls und der Ziererei, waren Kürze, kräftige Fülle und Anmuth getreten. Man fühlte, wie leicht, behaglich und wirksam man sich in dem neuen Elemente bewegte. Pedanten fingen indeß an, sich daran zu ärgern, und in den theologischen Streitigkeiten wagte man es, gegen Leßing mit dem Vorschlage aufzutreten: wer gegen die

Religion schreiben wolle, solle nicht anders als lateinisch schreiben dürfen, damit der gemeine Mann nicht geärgert werde. Leßing antwortete: „Kann ein Gesetz billig seyn, das eben so viel unfähige Leute zu etwas berechtigen, als fähige davon ausschließen würde? — Und wer sieht nicht, daß dieses hier geschähe? Oder ist es das Latein selbst, welches die Fähigkeit gewähret, Zweifel gegen die Religion zu haben und vorzutragen? Ist es die Unkunde des Lateins selbst, welche diese Fähigkeit allen Menschen ohne Ausnahme aberkennet? Ist kein gewissenhafter, nachdenklicher Mann ohne Latein möglich? Giebt es keinen Dummkopf, keinen Narren mit Latein? Ich will auf dem Einfalle des de Roxas nicht bestehen, daß das Latein erst den rechten Narren macht, aber den rechten Philosophen macht es doch auch nicht. — Darzu; von was für einem Latein können ist die Rede? Von dem, bis zum Schreiben. Wenn nun Baco, der kein Latein schreiben konnte, Zweifel gegen die Religion gehabt hätte: so hätte auch Baco die Zweifel unterdrücken müssen? So hätte jeder Schulcollege, der ein lateinisches Programma zusammen raspeln kann, eine Erlaubniß, die Baco nicht hatte? Ich finde zwar nicht, daß

Baco wie Huart dachte, der es geradezu für das Zeichen eines schiefen Kopfes, eines Stümpers hielt, zu glauben, daß er sich in einer fremden Sprache besser werde ausdrücken können, als in seiner. Aber Baco konnte vielleicht doch denken: wie ich Latein schreiben möchte, kann ich nicht; und wie ich kann, mag ich nicht.—Wenn mehrere wüßten, welch Latein sie schreiben, so würden noch wenigere Latein schreiben. Es wäre denn freilich, daß sie müßten. Ein Muß, das vielleicht der Sprache zuträglich seyn könnte, aber nimmermehr den Sachen.“ *)

In jeder ursprünglichen Sprache ist das Verhältniß der Worte zu den Bedeutungen ein eigenthümliches. Wenn sinnliche Vorstellungen hervorgerufen werden sollen, ist es gleichgültig, ob man sich des Wortes der einen oder der andern Sprache bedient; sobald man aber in das Gebiet geistiger Gegenstände tritt, bleibt sich das Verhältniß der Zeichen zu den Vorstellungen keinesweges völlig gleich. Die Uebertragung von dem Sinnlichen, worauf sich das Zeichen immer zuerst bezog, auf das Uebersinnliche geschah in der

---

*) Sämmtliche Schriften Th. VI. S. 203.

einen Sprache ganz anders, als in der andern, und da die Anschauungen aller übersinnlichen Gegenstände zunächst von dieser Uebertragung ausgehen, und immer um so vollkommner sind, je weniger der ursprüngliche Zusammenhang verwischt ist: so kann man für geistige Gegenstände wol Zeichen einer fremden Sprache finden, deren Vorstellungen der geforderten ähnlich sind, aber nur sehr selten eins, welches sie völlig deckt. Der Wahn, den wol Anhänger hegen, daß es für jedes Wort einer fremden Sprache ein genau correspondirendes der eigenen gebe, wird bei fortgesetztem Forschen immer mehr zerstört, und je genauer man zusieht, je mehr feine Unterschiede und Schattirungen treten hervor, je mehr lernt man, wie Leben und Anschauungsweise des Volkes in die Sprache hineinspielen, und die Bedeutung eines Wortes, welches einen ganz allgemeinen Begriff zu bezeichnen scheint, auf eine eigene Weise färben. *)

*) Sehr richtig sagt Riemer (Vorrede zum griechisch-deutschen Handwörterbuche): „Ein großer Theil der Schönheit und Trefflichkeit der alten Sprachen und ihres Stils beruht auf der Unmittelbarkeit ihrer Ausdrücke, indem Tropen, Bilder, Gleichnisse aus dem Leben, dem Geschäftskreis, der täglichen

So lange nun die Anschauungsweise der Gelehrten lateinisch war, war mit den Gedanken auch der Ausdruck lateinisch; als die Anschauungsweise deutsch wurde, wurde es mit dem lateinisch Denken und Schreiben ein künstliches Wesen. Dieses

---

Anschauung entnommen sind, sich auf diese beziehen und für den Kundigen sie hervorrufen. In ihrem Munde original, naiv, wahr, zweckmäßig werden sie in einer nordischen Feder zur Phrase, Nachäffung, Manier; und es sieht abgeschmackt aus, wenn uns mitten in unserm mittelländischen, bürgerlich häuslichen Wesen durch den Ausdruck Dinge zugemuthet werden, die wir nie zu Gesicht bekommen, und die für uns niemals als Symbol gelten können. Sollen wir aber nicht daran denken, und ich weiß nicht welchen allgemeinen Verstandes-Begriff abstrahiren; so sind die fremden Ausdrücke nicht besser, ja schlechter als die unsrigen: denn sie sind ungehörig. Betrifft der Vortrag wissenschaftliche oder allgemeine Begriffe, so ist es verwirrend nicht aufklärend, diese mit ihrer anhaftenden Unbestimmtheit den Alten nachzugebrauchen, die ihnen ganz andere Concreta unterzulegen, ihre Anschauungen und Erfahrungen zu subsumiren wußten." — Man vergl. besonders noch Schleiermachers treffliche Bemerkungen, in der Abhandlung über die verschiedenen Methoden des Uebersetzens.

Verhältniß wurde vorzüglich klar, als man in der höheren Wissenschaft von neuen und eigenthümlichen Grundlagen auszugehen anfing, und daher auch für die Darstellung die eigenthümlichen Anschauungen der Nation in ihrer Sprache in Anspruch nehmen mußte. Von da an war die deutsche Sprache für alle Gegenstände, die aus dem Kreise der sinnlichen Wahrnehmung heraustreten, nicht nur ein vorzüglicheres Organ, sondern auch ein nothwendiges. In jenen früheren Zeiten hatten die in und mit der Landessprache gegebenen Anschauungen gar keinen Antheil an der Geistesthätigkeit der wissenschaftlichen Forscher. Schrieb man dennoch in der Landessprache: so konnte ein solches Werk fast nur das Ansehen einer Uebersetzung aus dem Lateinischen haben. Gegenwärtig hat sich dieß völlig umgekehrt; jedes lateinisch geschriebene Werk hat (wenn man Bücher streng philologischen Inhalts ausnimmt) das Ansehen einer Uebersetzung aus dem Deutschen. Es ist eine Täuschung, dieß nur für eine Folge des schlechten Stils und des unlateinischen Ausdrucks zu halten. Es ist vielmehr da, wo der deutsche Gedanke in seiner Reinheit erhalten werden soll, unvermeidlich. Die Darstellung muß dann immer die Spuren

des nothwendigen Streites zwischen Gedanken und Sprache tragen und unlateinisch seyn. Gelingt es ja hier und da, etwas dem bezeichneten Gebiete Angehörendes in einem reinen und fließenden Latein zu schreiben: so können einer solchen Arbeit wol die Verdienste einer guten Uebersetzung, etwa für das Ausland, zugestanden werden; keinesweges aber kann sie als Gesetz aufgestellt werden für die Form, in welcher die Nation ihre wissenschaftlichen Bestrebungen darstellen soll. Ja es wird sich dabei immer vermuthen lassen, daß ein solcher Uebersetzer in dem Maße als er gelernt hat, seine Gedanken zu latinisiren, von der Fähigkeit, sie in seiner Muttersprache auszudrücken, eingebüßt habe, weil der Mensch es fast immer nur dahin bringt, Eine Sprache so vollkommen zu handhaben, daß der Gedanke nichts von der Fülle und Tiefe, die der Ausdruck wiedergeben soll, verliert. Es hat indeß Männer gegeben, die es vermochten, und giebt noch solche, aber wenn man die Forderung in der Strenge nimmt, die allein dem zu erreichenden Zwecke entsprechen kann: so wird dieß außerordentliche Talent stets nur in sehr seltnen Fällen gefunden werden, und es wäre Thorheit von solchen Ausnahmen die Regel abziehen zu wollen.

Warum sollten daher die Deutschen die eigene Sprache aufgeben, um in einer fremden mit vieler Mühe etwas Erträgliches zu Tage zu fördern? Man antwortet: weil durch den Gebrauch der lateinischen Sprache die Gründlichkeit der gelehrten Bildung erhalten, die Oberflächlichkeit abgewehrt wird. An wen aber wird diese Forderung gestellt? An den Tüchtigen? Das hieße von diesem, bei dem es eines solchen Zeichens seiner Gründlichkeit nicht bedarf, verlangen, daß er, der Stümper willen, seine Gedanken durch ein unbequemes, hemmendes Organ ausspreche, und wäre ungerecht. Oder an den Stümper? Dieser erhielte dadurch nicht eine Aufforderung, erst gründlich zu lernen, ehe er belehren will, sondern nur die, seine Blöße mit lateinischen Floskeln kümmerlich zu bedecken. Die Gründlichkeit verliert nichts, wenn jener deutsch schreibt; sie gewinnt nichts, wenn dieser seine Phrasen aus dem Cicero zusammensucht. Und was würde auch in dem Falle, daß sich der Tüchtige des Stümpers wegen einen solchen Zwang auflegen ließe, das Lateinschreiben gewinnen? Könnten solche Erzeugnisse Werth haben? Nur dann, wenn die Wahl des Stoffs und der Form aus der Freiheit des

Gelehrten stammt, und nicht aus einer durch die Reflexion entstandenen Rücksicht auf äußere Verhältnisse, kann das Treffliche gedeihen. Hier aber würden wir in vielen Fällen sehen müßen, wie der Geist, der in dem ihm zusagenden Elemente mit Freiheit und Lust die Flügel rühren könnte, sich traurig abquält, und von den schweren Ketten, in welchen die hemmende Form ihn hält, zur Erde gezogen wird. Eine solche ganz von außen stammende Uebereinkunft würde nicht viel besser seyn, als ein Gesetz; und nun denke man sich ein solches, welches zu Lessing's und Kant's Zeiten gegolten hätte, und frage sich, was dann aus unserer Sprache, ja aus unserer Wissenschaft geworden wäre. Es giebt noch einen Punkt im Leben der Gelehrten, wo ein solcher Zwang vorwaltet, die Disputationen auf den Universitäten; aber welche Bedeutung für die Förderung der Wissenschaft kann ihnen gegenwärtig noch zugeschrieben werden? *)

---

*) Was Steffens (die gegenwärtige Zeit und wie sie geworden, Th. II. S. 712. ff.) hierüber mit so eindringlicher Beredsamkeit gesagt hat, bedarf keines Zusatzes.

Aber, sagt man, es ist nothwendig, lateinisch zu schreiben, damit auch das übrige Europa Deutschlands Gelehrte höre und verstehe. Ist aber die Behauptung gegründet, daß die meisten von denen, welche wol deutsch zu schreiben verstehen, sich lateinisch viel schlechter und unbeholfener ausdrücken: so ist nicht abzusehen, warum die Rücksicht auf das Ausland auf Kosten des Vaterländischen vorwalten soll. Und wenn es nur die Sprache wäre, die auf dem Gebiete der höheren Wissenschaft die Mauer zwischen Deutschland und dem übrigen Europa aufgeführt hat! Es ist aber dieß bei weitem mehr jenem, immer wieder zur Rede kommenden, Eigenthümlichen der deutschen Bildung zuzuschreiben, ohne welches kein Verständniß des Einzelnen möglich ist. Und zu der Einsicht in das Ganze möchte doch wiederum schwerlich ein Ausländer ohne Kenntniß der Sprache gelangen. Da wir es nicht verschmähen, des Auslandes Sprache zu erforschen, ja da Deutsche es nicht selten den einheimischen Gelehrten an Gründlichkeit der Kenntniß zuvorthun, warum sollten wir von jenen nicht das Gleiche fordern dürfen? Ehedem, sagt man, war eine solche Zersplitterung der Thätigkeit nicht nöthig. Sleidanus,

Thuanus, Grotius Geschichten gehörten und gehören Europa eben so an als die Alten. Sehr wahr. Aber die Trennung und Vereinzelung der früher gemeinsamen und verbundenen wissenschaftlichen Bildung Europa's ist eine Thatsache, welche so innig mit der ganzen geschichtlichen Entwickelung der Zeit zusammenhängt, daß das Schreiben in den Landessprachen nur als eine nothwendige Wirkung derselben, keinesweges als etwas Willkührliches und durch irgend einen Entschluß wieder Aufzuhebendes zu betrachten ist. Jedes Volk wurde durch diese Richtung darauf hingewiesen, die Entfaltung der Wissenschaft aus seinem eigenen inneren Wesen zu fördern, und hat damit zugleich auch seine Sprache (die deutsche als Ursprache freilich weit mehr als die abgeleiteten neulateinischen) auf eine eigene Weise gebildet. Was würden wir daher, selbst für die Wiederherstellung jener zurückgedrängten europäischen Gemeinschaft, gewinnen, wenn in Deutschland wie im Auslande wieder Alles lateinisch geschrieben würde? Gewiß nicht viel, denn je mehr ein Volk seine Eigenthümlichkeit auf Kosten der allgemeinen Gedanken- und Begriffsverwandtschaft ausgebildet hat, je mehr werden auch die lateinisch geschriebenen Werke je-

nes Ansehen von Uebersetzungen gewinnen, und der Gründliche wird eben darum genöthiget seyn, der fremden Landessprache als dem Ursprünglichen nachzuspüren. Und hat denn die Vereinzelung wol gehindert, daß dasjenige, was uns Deutsche wenigstens ansprach, nicht eben so gut zu uns gelangte, als ob es lateinisch geschrieben sey? Wären Hume, Gibbon, Robertson unter den deutschen Gelehrten wol verbreiteter, wenn sie lateinisch geschrieben hätten? Und konnte wol die Sitte lateinisch zu schreiben, selbst zu einer Zeit, wo sie noch viel allgemeiner war, verhüten, daß die französische Litteratur sich nicht bis zu einem sehr schädlichen Uebermaße ausbreitete?

Es giebt indeß noch eine Art von Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen, in welche jene individuelle, mit der Sprache innigst verknüpfte Betrachtungsweise der Nation gar nicht hineinspielt; diejenigen nehmlich, die es mit der reinen Thatsache zu thun haben, wie dieß besonders in der empirischen Naturkunde der Fall ist. Für diese ist die Sprache ganz gleichgültig, und sie könnten allerdings, der allgemeineren Verständlichkeit wegen, lateinisch geschrieben werden. Aber man bedient sich gegenwärtig auch für die Mitthei-

lung solcher Beobachtungen der lateinischen Sprache nur selten; und dennoch giebt es schwerlich einen Zweig der Wissenschaft, wo die Verbreitung der neuen Entdeckungen über Europa so schnell von Statten ginge, als in der empirischen Naturforschung. Gewiß ein deutlicher Beweis, daß es etwas ganz anderes als die Sprache ist, wovon die größere oder geringere Leichtigkeit des wissenschaftlichen Verkehrs in Europa abhängt.

Nun wäre trotz allem dem der Wunsch, daß gar kein Latein mehr geschrieben würde, freilich thöricht. Zuerst befinden sich die Philologen, mit der einen Richtung ihres Bestrebens, ganz außer jenem Zwiespalt zwischen Gedanken und Sprache. Nicht die Alterthumswissenschaft im allgemeinen, wol aber die Interpretation der Schriftsteller wurzelt noch immer völlig in einer früheren Zeit, deren große Muster man vor Augen und im Sinne hat. Daher Commentare fortdauernd mit Recht in ihrer Sprache geschrieben werden; denn für diesen Gebrauch ist sie nicht nur noch unübertroffen, sondern die Muttersprache erscheint gegen sie halb fremdartig. Dann liegt auch in der ganzen äußeren Form unseres Gelehrtenwesens, unserer Universitäten, so manches, weswegen man das La=

teinschreiben durchaus erhalten muß. Es sind am Ende freilich nicht viel mehr als Aeußerlichkeiten, aber es sind solche, die nicht leicht aufgegeben werden können. Deswegen aber soll man nicht verkennen, wie beschränkt der Gebrauch bleibt, und daß daher auch hier der Schulmann unserer Tage eine viel schwierigere Aufgabe hat, als seine Vorgänger, die er wiederum nur beneiden kann. Denn diese durften dasjenige, was so nothwendig und natürlich erschien, nicht erst besonders anpreisen und empfehlen; jener hört über die Vernachläßigung des lateinischen Stils, über die täglich geringer werdende Zahl derer, die eine gute lateinische Periode zu machen verstehen, klagen, und weiß doch, daß alle Gründlichkeit seines Unterrichts nicht dem Kampfe gegen den Geist der Muttersprache gewachsen ist, der ein eifriger Geist ist, und keine fremden Götter neben sich duldet. In tausend Stimmen spricht dieser Geist zu seinen Schülern; dem kühnsten Fluge der poetischen Rede, wie der haarscharfen Abgemessenheit der wissenschaftlichen Prosa mit gleicher Vollkommenheit dienend, drängt er jedes Verlangen nach Fremdem und jedes Behagen daran zurück; und doch sollen die Schüler noch eben so fertig und fließend latei-

nisch schreiben als ehedem, wo ihnen die Muttersprache noch starr und ungelenk entgegentrat? Ja die Forderungen erscheinen mit der gründlicheren Kenntniß noch gar gesteigert, und manches, was sonst wenigstens als erträglich galt, kann jetzt vor der schärfer sehenden und richtenden Kritik nicht mehr bestehen. Zwischen diese Verhältnisse gedrängt, sucht der Schulmann von dem einstürzenden Gebäude so viel als möglich zu erhalten. Wen aber soll man mehr anklagen? Ihn, der in der Absicht, dem ihm angewiesenen Wirkungskreise seine ganze Bedeutung zu erhalten, die fortrollende Zeit hemmen zu können wähnt, oder die Zeit, die in ihren Forderungen und in ihrer Richtung so zweideutig erscheint?

XII.

Die fast ausschließliche Beschäftigung mit dem classischen Alterthume versenkt den Zögling des Humanismus zu sehr in eine fremde Zeit; sie ist ferner nicht hinreichend, ihn auf die Stufe der in der Gegenwart herrschenden Bildung zu heben — dieß sind die Hauptresultate unserer bisherigen, von verschiedenen Punkten ausgegangenen Betrachtung. Was für Mittel soll nun das Gym-

nasium ergreifen, um diesen doppelten Uebelstand zu heben? Etwa den Unterrichts-Gegenstand, der ihn herbeiführt, bei Seite schieben, und einen andern suchen, der ihn ersetzen könne?

Nichts wäre überflüssiger, als die frevelhafte Thorheit eines solchen Beginnens von neuem ins Licht setzen wollen. Die sich zunächst aufdrängenden Fragen: kann der Erziehungs-Unterricht für die vollendete classische Form der Alten irgendwo Ersatz hoffen? Giebt es einen Gegenstand, der auch alle die andern Vortheile für die höhere Bildung in demselben Maße in sich vereiniget? müssen von der Erfahrung auf das bestimmteste verneint werden. Gesetzt aber auch, man könnte einen solchen Fund thun, und die Gymnasien glaubten, in der formalen Geistesbildung damit eben so weit zu reichen: so würden wir, wenn wir, unserm Grundsatze gemäß, nun auch die Bedürfnisse der höheren Bildung ins Auge fassen, eines der bedeutendsten Elemente derselben schmerzlich vermissen, und müßten dringend fordern, daß dem leichtsinnig Verworfenen wieder die gebührende Stelle angewiesen werde.

Der Erziehungs-Unterricht soll also fortwährend die Bildung durch das Alterthum, zwar nicht

als seine einzige Grundlage, aber doch als eine sei=ner vorzüglichsten, ja immerhin als seine Haupt=grundlage anerkennen. Ob aber auch an der Form und Ausdehnung, in welcher sie auf den Gymnasien statt findet, gar nichts zu ändern ste=he? Ob nicht den Zöglingen hier manches geboten werde, welches nicht dem, der für höhere Bil=dung, ja nicht dem, der für den Gelehrtenstand im allgemeinen erzogen werden soll, eignet, son=dern nur dem künftigen eigentlichen Philologen vom Fach? Ob daher nicht die Grenzlinie zwischen dem, was sich auf der Schule gebühre und was der Universität vorbehalten bleiben müsse, genauer zu ziehen sey? Ob das Lateinschreiben, in so weit es über den Zweck der tüchtigen grammatischen Kenntniß hinausreicht, mit Recht als ein uner=laßlicher Bestandtheil humanistischer Bildung zu betrachten sey? Das sind Fragen, auf deren Berührung uns allerdings die früheren Abschnitte leiten, deren Erörterung jedoch nicht der Zweck der gegenwärtigen Schrift seyn kann. Ihre Be=antwortung gehört einer eigentlichen Methodik für Gymnasien an, die noch nicht so bearbeitet ist, als sie es seyn sollte. Eine solche müßte sich vor allem mit manchen Vorfragen beschäftigen, als

z. B.: läßt sich die Forderung des Humanismus an die Gelehrtenschulen, nur für die höhere Menschenbildung zu erziehen, mit dem gewöhnlichen Zwecke, den künftigen Gelehrtenberuf vorzubereiten, praktisch gänzlich vereinen? Und wenn dieß nicht der Fall ist, wäre gegen das Ende der Gymnasiallaufbahn eine Sonderung des eigentlich humanistischen Cursus von einer praktischen Vorschule für Berufsgelehrte möglich und nützlich? In wie fern könnten die Schüler des ersteren, die an der letzten keinen Theil nehmen, dennoch reif für die Universität erklärt werden u. s. w.

Doch, wie man auch immer diese Fragen beantworte — das erste Gesetz für ein Erziehungssystem, welches nicht etwa unternimmt, den Grundsätzen des Humanismus gegenüber zu treten, muß die Unantastbarkeit der classischen Bildung bleiben, ohne daß darum die Forderung jenen Mängeln zu begegnen aufgegeben werden kann.

Vielleicht denken nun einige: dem allzutiefen Eingehen in die antike Sinnesart entgegenzuwirken, sey so schwer nicht, wenn der Lehrer nur fleißig vor dem sich eröffnenden Abwege warnt, den Lebensansichten der Alten die unsern entgegenhält, u. s. w.

Diejenigen, die hierauf bauen, erwarten aber gewiß von den alten Schriftstellern überhaupt keine große Wirkung; denn sie müssen das, was diese vermittelst der lebendigen Anschauung in der jugendlichen Seele vermögen, sehr gering anschlagen, wenn sie glauben können, daß moralische Betrachtungen, verwässernde Reflexionen im Stande sind, ihnen die Wage zu halten. Dem Leben kann nur das Leben begegnen. Daß damit jene oben (S. 112.) erwähnte Beziehung auf das Christenthum nicht zu vergleichen sey, indem dort nur auf ein in der Seele tief wurzelndes Element hingewiesen, nicht vordocirt wird, versteht sich von selbst.

Welches Mittel kann es aber geben, von dem die geforderte Abhülfe sichrer erwartet werden darf? Welch ein anderes, als dem Lehrgegenstande, auf welchen der Humanismus Alles bauet, einen andern, den Principien des Systems entsprechenden, an die Seite setzen, welcher dem Zögling die vermißte Richtung auf die Gegenwart giebt. Denn ein solcher würde auch der gefürchteten Einseitigkeit vorbeugen, indem er dem Lebendigen ein anderes gleichfalls Lebendiges entgegensetzte, und sonach beiden Forderungen entsprechen.

„Ein neuer Lehrgegenstand? wird man sagen. Dergleichen sind seit Jahrzehenden freilich gar manche eingeführt worden, aber man weiß ja wol, wie es den meisten ergangen ist. Die Schüler welche wol merkten, worauf es fortwährend einzig und allein ankam, blieben um das Neue ziemlich unbekümmert, und auch die Lehrer wandten keinen sonderlichen Fleiß darauf.“

So dürfte dieser Gegenstand nun freilich nicht behandelt werden. Auch würde sich noch fragen, ob es gerade ein neuer seyn müßte. Er könnte schon vorhanden seyn, und nur erwarten, daß man ihm eine größere Aufmerksamkeit schenke. Aber alt oder neu; der Erziehungs-Unterricht müßte ihn als ein durchaus nothwendiges Ergänzungsstück betrachten; die Gymnasien das lebendige Bewußtseyn haben, daß es hier nicht darauf ankomme, ihren Schülern noch irgend etwas zu lehren, sondern darauf, ihren Geist und ihr Gemüth mit allem Ernste für Gegenstände, die ihnen die nächsten sind, in Anspruch zu nehmen; da es bisher fast nur dem Zufalle überlassen blieb, wie viel, oder wie wenig sie davon kennen lernen sollten.

Es wäre die Richtung, welche die Gymnasien dadurch nehmen würden, nicht eine Aenderung

gegen das Princip ihrer Bildung, sondern vielmehr eine aus dem Princip abgeleitete, aber allerdings eine, die, wenn sie wirken soll, tief eingreifen muß.

Gegen das Vorhaben einer solchen Aenderung möchten nun aber Einwendungen sehr verschiedener Art vorgebracht werden. Einige werden mir zurufen: „Wozu den Beweis führen, daß unsere Gymnasien zeitgemäße Aenderungen einführen müssen, da sie es längst gethan haben?“ Und diese haben die ganze bisherige Betrachtung wahrscheinlich längst, so unterbrechen wollen.

Einer solchen Frage stelle ich nicht sowohl die entgegen: was sind das doch für zeitgemäße Aenderungen? — denn ich weiß wol, daß man eine ganze Reihe herzählen kann — als vielmehr die: nach welchem Princip sind sie geschehen? Denn wenn zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes irgendwo mit dem vollen Bewußtseyn der Gründe gehandelt werden muß: so ist es gewiß in der Erziehung nothwendig. Der Lehrer, welcher nur damit beschäftiget ist, seinen Lehrstoff an den Schüler zu bringen, damit dieser ihn besitze, wird nie etwas Ersprießliches vollbringen. Derjenige, der mehr will; dem der Gegenstand nur nach der Wir-

kung gilt, die er auf Geist und Gemüth des Zöglings übt; der, von dem wir erwarten sollen, daß er diese Wirkung auch hervorzubringen vermöge: dem darf die Einsicht nicht fehlen, aus welchen Gründen dem Lehrgegenstande seine Stelle in dem Ganzen des Erziehungssystems gebühre, welche Bedeutung er dort habe, was damit in der Bildung des Zöglings erreicht werden soll. So muß jeder, der im Sinne des Humanismus lehren will, stets vor Augen haben, daß die ideale Richtung, zwar nicht die einzige, aber doch die vorherrschende seyn soll; daß bei jedem Unterrichts-Gegenstande zuerst die höhere Bildung des Menschen (und wie ich hinzusetze, mit Rücksicht auf die Form, die sie in der Zeit angenommen hat) in Betracht kommt, und dann erst die Rücksicht auf den künftigen Beruf eintreten kann, wenn dieß nehmlich der Erreichung jenes höheren Zieles nicht in den Weg tritt. Der Mangel dieser klaren Einsicht in das Princip konnte sonst, bei der größeren Einheit und Beschränkung des Stoffs und bei einer größeren Strenge der Form, bei weitem nicht so schädlich seyn. Schon darin, daß das breite sich nach allen Seiten hin erstreckende Material fehlte, daß sich aus dem Hauptgegenstande des Unterrichts so

wenig schnitzen ließ, welches unmittelbar im praktischen Leben, für Handel, Gewerbe u. s. w. seinen Nutzen gehabt hätte, lag das Hinneigen zur idealen Richtung. Je complicirter aber der Lehrstoff, je verschiedenartiger der Inhalt ist, je mehr muß man nothwendig auf die Einsicht in den Zweck dringen. Ist dem aber so: so ist es gewiß dann, wenn über neue Lehrgegenstände bestimmt werden soll, noch weit unerlaßlicher, daß das Princip festgehalten werde. Wir fürchten aber, daß dieß gar nicht überall so geschehen ist, wie es nothwendig gewesen wäre. Wir fürchten, daß sich bei der Wahl solcher — in Rücksicht auf die Bedürfnisse der Zeit, wie es hieß — hinzugefügter Lehrgestände philanthropinistische Gründe eingemischt haben: es sey doch nützlich, sey gut, auch noch dieses und jenes zu lehren. Daneben hat man gewiß auf höhere Zwecke auch einige Rücksicht genommen — denn wie wäre es möglich, daß eine Zeit, wie die unsrige, sich nicht selbst Einfluß verschaffte? — aber doch nicht die rechte, und auch nicht genügend. Einzelne Lehrer an Gymnasien haben das Bedürfniß, von welchem wir in dieser Schrift reden, ohne Zweifel längst gefühlt, und demzufolge, durch die Art und Weise ihrer

Vorträge in diesem Sinne segenreich gewirkt. Anderen mag es bei gleicher Einsicht und dem gleichen Streben weniger gelungen seyn. Aber dieses macht es nur einleuchtender, wie nothwendig es ist, sich über den Grundsatz zu verständigen und ihm gemäß zu verfahren. So lange es nicht laut als Regel verkündet wird, daß die Gymnasien für die höhere Bildung der Zeit zu sorgen haben, und zwar dem Princip des Humanismus zufolge und in seinem Sinne: können wir weder glauben, daß die faktische Umgestaltung der Gymnasien unsere Rede in der That überflüssig macht, noch daß wir zu dem ermahnen, was längst ins Werk gerichtet ist.

XIII.

Andere aber könnten, im entgegengesetzten Sinne, alle bisherigen im Systeme des Humanismus gemachten Aenderungen nicht weniger verwerflich finden, als diejenigen, die noch vorgeschlagen werden, weil ihnen jede Neuerung, die der Gegenwart zu Liebe geschehen soll, überflüssig oder bedenklich scheint. Wir unterscheiden unter diesen zwei Ansichten, von denen sich die erste folgendermaßen äußern könnte:

„Ob die Bildung einer Zeit überhaupt Einfluß auf die Erziehung fordern könne, mag dahingestellt seyn; aber der gegenwärtigen wird ein solches Verlangen von einem vernünftigen Erziehungssysteme gewiß nicht gewährt werden. Eine Zeit, welche dieß begehrt, müßte dem Erziehungs-Unterrichte zuförderst einen festen Boden nachweisen, auf den er treten könne. Sie müßte ihm das Tüchtige, das sie zu Tage gefördert, in schon vollendeter, für ihn brauchbarer Form zeigen. Aber noch giebt es in der Gegenwart nirgends einen solchen Boden, nirgends zeigt sich eine solche Form. Wir wollen keineswegs so als Lobredner der vergangenen Zeit erscheinen, daß wir behaupteten, alles was wir gegenwärtig um uns her erblicken sey Verderben und Verfall, uns keineswegs in das Jahr 1750 zurückwünschen. Wir wollen zugeben, daß das Alte untergegangen ist, weil seine Zeit vorüber war, weil es untergehen mußte. Aber was wir an die Stelle desselben getreten sehen, ist keineswegs ruhige, in sich vollendete und abgeschlossene Bildung, es ist Kampf und Gährung. Ob sich aus diesem Streite der Friede, aus dem Formlosen die Form wieder entwickeln, ob eine höhere Macht, nach dem Ende

des verwirrenden Streites, Ruhe und Versöhnung herbeiführen wird, wissen wir nicht. Es mag wahrscheinlich seyn; aber es ist auch gewiß, daß die Erziehung, um jenem Verlangen zu genügen, einen solchen Zeitpunkt der Ruhe abwarten muß, denn nur das von Allen bereits Anerkannte, in der Achtung Aller vollkommen Befestigte kann sie in ihren Kreis aufnehmen. Sonst mischt sie sich selber unter die Hadernden, und führt die Jugend unverantwortlicher Weise in die Verwirrung der mit sich selber noch uneinigen Zeit."

„Doch wir vermögen es auch im Einzelnen nachzuweisen, wie unklug und unzweckmäßig es wäre, gleich mit der Erfüllung der an uns gemachten Forderungen bereit zu seyn. Wir sollen, so wird verlangt, die Zöglinge mit der Litteratur unserer Tage bekannt machen. Allein welche Regel soll uns hier leiten? Fragen wir den Einen, so wird er uns einige Werke über Alles preisen und zu unserem Zwecke dringend empfehlen, vor andern als schlechten und verführerischen warnen; wenden wir uns an einen zweiten, so nennt er uns dieselben Bücher, aber er lobt, was jener verdammte, und verwirft, was jener erhob. Die alte Litteratur heißt die classische, und wahrlich!

man begreift erst recht, warum man ihr vorzugsweise diese Benennung zugestehet, wenn man die unsrige dagegen hält. Verzerrung, falscher Geschmack, Unwissenheit und Barbarei sind herrschend. Leeres Geschwätz, gemeine Gesinnung machen sich, mit unsäglicher Breite und dünkelhafter Anmaßung, am Markte, der ihnen jubelnd Beifall zuklatscht, unerträglich laut, und das Tüchtige kann dagegen nicht aufkommen. Und diesem entsetzlichen Wuste sollten wir unsere Aufmerksamkeit gönnen? Von ihm sollten wir unsere Zöglinge nicht so entfernt als möglich halten? — Es sollen ferner die modernen Staatsverhältnisse von der Erziehung berücksichtiget werden. Soll etwa den Schülern vom gesellschaftlichen Vertrage, vom natürlich geselligen Zustande, von Verfassung, Ständen u. s. w. vorgeredet werden? Was sollten sie damit anfangen? Sich etwa für eine der politischen Meinungen des Tages erklären? Ist es denn nicht genug, daß die Heftigkeit der Partheien das Leben verwirrt? Soll sie auch noch in die Schulen dringen? Fast ist es dahin gekommen, daß diese politische Wuth jedes andere Interesse zurückdrängt, daß vor dem lauten Geräusch niemand mehr zu einer stillen, in sich gekehrten

Betrachtung kommen kann. Darum sollte dieß zerstreuende Treiben die Jugend, deren wissenschaftliche Beschäftigungen ernste Anstrengungen erfordern, nie berühren. Es mag zu beklagen seyn, daß das vaterländische Interesse nach jeder Richtung so verworren ist, daß es von der Jugend auf alle Weise fern gehalten werden muß; aber liegt es in der Gewalt der Erziehung, dieß zu ändern? Wir leben in einer so erschütterten Zeit, daß niemand weiß, ob der Boden, auf welchem er sicher zu stehen wähnt, ihm nicht im nächsten Augenblick unter den Füßen wanken wird. Laßt uns da wenigstens die Jugenderziehung auf ihrer sicheren Stütze erhalten; laßt uns nicht frevelhaft an dem rütteln, was noch fest stehet. Die gewaltige Hand der Alles zerstörenden Zeit hat uns das, was sich durch so viele Menschenalter bewährt hat, nicht rauben können; und es ist unser Beruf es zu bewahren, nicht aber durch fremdartige Zusätze seine Wirkung, deren wir im vollen Maße bedürfen, zu schwächen oder zu stören. Wir haben in ihm das Mittel, unsern Zögling sicher zu leiten bis zu einem Ziele, welches an und für sich und ohne Rücksicht auf Fremdartiges Befriedigung gewährt. Wird er späterhin dennoch nach anderen Schätzen lüstern, so haben wir

wenigstens nichts dazu gethan, diese Sehnsucht in ihm zu wecken. Woher sollten wir auch die Mittel nehmen, unsere Wirksamkeit über das ganze Leben auszudehnen! Es kömmt uns nicht ein, uns der Zeit entgegenzustemmen: aber man fordere auch nicht von uns, daß wir ihr Treiben unterstützen. Das erste wäre thöricht und vergeblich; das zweite übereilt."

Der Grundirrthum dieser Ansicht liegt darin, daß sie eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung gänzlich verkennt; diejenige nehmlich, den Jüngling stark zu machen für den Kampf des Lebens, was auch immer dort auf ihn harren möge. Wol mag es bequem seyn, nur das ruhige Meer zu befahren, dem Sturme aber vom sichern Ufer zuzusehen; doch diese süße Ruhe ist mit der Erfüllung der ernsten Pflichten, welche der höheren Erziehung obliegen, nicht zu vereinigen. Es sey, daß Alles in der Zeit in einer noch völlig unentschiedenen Gährung begriffen ist. Die Aufgabe wird dadurch schwieriger, aber ihre Lösung nur um so nothwendiger. Die Erziehung hält es für möglich, sie muß es sogar für wahrscheinlich halten, daß ihr Zögling sich in diese kämpfenden Elemente stürzen wird: aber eben dadurch haben diese eine Realität für sie

gewonnen, eben dadurch ist die Beziehung gegeben, in welche sie sich zu ihnen setzen muß. Kann sie nicht Meisterin dieses Verhältnisses werden: so kann sie in unsern Tagen gar nicht erziehen. Aber sie vermag es allerdings, wenn sie sich der lebendigen Regung um sie her nur nicht unthätig gegenüberstellen will, es nur nicht erwarten will, bis diese sie übermannt, und ihr ohne ihr Zuthun das Gesetz vorschreibt. Selbstthätig soll sie eingreifen, sich dieser Kräfte, so lange sie noch zu zähmen sind, bemächtigen, sie für ihren Zweck bilden und lenken. Hat sie die Nothwendigkeit, dieß zu thun erkannt und diesen Entschluß gefaßt: so wird sie auch im Einzelnen die Schwierigkeiten nicht unüberwindlich finden, so wird sie auch in der neueren Litteratur weder von den crassesten Widersprüchen der Beurtheiler irre gemacht werden können, noch die sich zudrängende Erbärmlichkeit fürchten dürfen. Denn indem sie die Litteratur unseres Volkes nicht als einen unermeßlichen chaotischen Stoff betrachtet, der ihr als Masse gegenübersteht, sondern nur als Mittel zu ihrem Zweck, für die Idee zu erziehen: hat sie auch den Gesichtspunkt gefunden, aus welchem über die Zweckmäßigkeit des Einzelnen vollständig entschieden, ja der Schüler vor der Besudelung mit

dem Gemeinen und Unedlen kräftiger und erfolgreicher gewarnt werden kann, als es durch ein völliges Schweigen je möglich ist. Was ferner die Rücksicht auf das Vaterland betrifft, auf die Deutschen, in so fern sie ein Volk und einen Staat oder Staaten bilden: so kann die bloße Furcht vor Mißbrauch und Mißverständnissen, und lägen sie noch so nahe, eben so wenig in diesem als in irgend einem andern Falle, über die Zulässigkeit eines Gegenstandes für Unterricht und Lehre in und außer der Erziehung entscheiden. Es ist oft genug gesagt, daß das Heiligste und Erhabenste weit mehr in Gefahr ist, falsch verstanden und gemißbraucht zu werden, als das Gewöhnliche und Gemeine. So lange man also den Grundsatz, daß der moderne Staat seiner Idee nach in die Erziehung gehört, nicht im allgemeinen bestreiten kann, werden wir uns auch nicht überreden können, daß unsere Zeit hierin eine Ausnahme machen könne. Gegen irgend eine bestimmte Form, diesen Gegenstand in den Lehrkreis der Gymnasien zu ziehen, mag man die Kritik mit Recht wenden, mag behaupten, daß eine solche noch nicht gefunden sey, daß es in unsern Tagen großer Vorsicht bedürfe u. s. w. Darin aber sehen wir wieder nur ein Problem, welches gerade reizen sollte, seine

Kräfte daran zu üben. Und wie, wenn auch hier gerade in dem zweckmäßigen Gymnasial-Unterrichte ein Mittel läge, den Mißverständnissen der Zeit entgegen zu wirken? Wir dürfen also wol behaupten, daß ein System der Erziehung, welches sich jeder Rücksicht auf die Zeit hartnäckig widersetzen will, keine Wohlthat für die Zöglinge seyn kann: sondern, indem sie ihnen verschweigt, welche Einflüsse ganz neuer Art jenseits der Grenze ihrer Bildung auf sie harren, sehr lieblos gegen sie verfährt. Eine Ansicht, welche sich völlig überzeugt hielte, daß jede Abweichung von der Lehre und Satzung einer früheren Periode nur Rückschritt und Verfall sey, stünde gegen den Jüngling, den sie entläßt, offenbar weit consequenter da. Denn da sie keinen Zweifel an der Richtigkeit und dem Verderben des gegenwärtigen Zustandes hegt: so kann sie ihn ermahnen, fest zu halten an dem was sie gelehrt, davon nicht abzuweichen rechts oder links; nie für recht zu halten, was nicht eine ältere Zeit schon dafür erkannt; ihn warnen, in der verführerischen, innerlich aber hohlen und nichtigen Weisheit der Gegenwart Befriedigung zu suchen. Alsdann, können diejenigen, die so denken, sagen, haben wir das unsere gethan und redlich gewarnt; dieß ist aber auch die einzige

Rücksicht, die wir auf das weit verbreitete Uebel nehmen können; geht unser Zögling nun unter in dem lauernden Verderben, wir sind schuldlos. Nicht so können die Andern reden. Zwar sind auch sie keinesweges mit dem Neuen einverstanden, aber sie glauben auch nicht, daß man mit dem Alten auskommen könne. Das Alte ist verschwunden, das Neue hat sich noch nicht ausgebildet, beiden stehen sie zweifelnd gegenüber; und wenn sie ihren Zögling auch nichts von dem, was um ihn her geschieht, wissen lassen wollen, werden sie ihm auch ihre eigene skeptische Ansicht verbergen können?

Wir gehen zu der zweiten Ansicht über, zu denjenigen, welche den veränderten wissenschaftlichen Geist des deutschen Volkes als bedeutend anerkennen, sich die daraus hervorgegangenen Ansichten selbst mehr oder weniger zu eigen gemacht haben, unserer Forderung gegenüber aber sich folgendermaßen vernehmen lassen: „Die Darstellung der Idee für die Erziehung hat einen ganz andern Zweck, als die wissenschaftliche, folglich auch andere Gesetze und andere Grenzen. Diese muß nach einer Vollständigkeit streben, die jener nicht nöthig, ja überflüssig und schädlich ist. Ihre Aufgabe ist die Entwickelung des Geistes, und sie folgt einzig und

allein dem Gange der Natur. Homers Gesichtskreis ist noch eng, aber seine Naturanschauung von köstlicher Klarheit und Gediegenheit. Darum ist für das kindliche Alter keine bessere Geistesnahrung zu finden. Der Kreis von Gegenständen und Begriffen muß in der Folge freilich erweitert werden, aber jedes Fortschreiten durch das spätere Alterthum kann nur auf Kosten der Reinheit des Sinnes geschehen; und wenn nun nach den vollendeten Schuljahren auch die ganz ungleichartige moderne Welt dazutritt, so muß die Anschauung durch die Reflexion, welche dieß Alles zusammenhalten und neben einander fassen will, sich vollends trüben; ja sie würde ganz verlohren gehen, wenn der Sinn nicht lange Zeit in möglichster Reinheit erhalten worden wäre. Dadurch aber wird er zugleich gestählt, und gerade dadurch geschickter, die Wanderung durch verworrnere Zeiten anzustellen. Darum bleibt der humanistische Erziehungs-Unterricht bei den Alten stehen, damit die Klarheit, die hier waltet, den Geist des Zöglings ganz und ungetheilt erfülle. Auf dem abgeschlossenen Gebiete fühlt er sich schnell heimisch und befriedigt; er darf den Blick nicht in die unbestimmte Weite schweifen lassen; Götter und göttliche Menschen treten ihm hier entgegen, aber

Ein Pantheon umfaßt sie alle, und ihre Erhabenheit ist so menschlich, daß jene glückliche Seelenstimmung, die wir dem Jünglinge vorzüglich wünschen müssen, die dem Ideale nachstrebt, und sich ihm zugleich nahe und befreundet fühlt, durch nichts besser erreicht werden kann. Eben weil der Geist des gegenwärtigen Lebens die Klarheit des Alterthums weder hat, noch haben kann, soll er in unsere Schulen nicht eindringen. Diesen zu erwecken, zu entwickeln, darzustellen, ist Sache der Universitäten. Sie, als Träger und Bewahrer des wissenschaftlichen Zeitgeistes und von ihm ganz erfüllt, sind ja die Anstalten, welche nicht nur die Wissenschaften und die geistige Bildung der Nation weiter fördern sollen, sondern auch diesen Geist dadurch, daß sie ihn an die studirende Jugend bringen, beständig erneueren. War in der älteren Zeit Schule und Universität in dieser Hinsicht Eines, so war dieß darum der Fall, weil jenes Element noch nicht zum Durchbruch gekommen war. Da nun jetzt der moderne Geist ganz andere Rücksichten fordert, der antike aber seinen nothwendigen Einfluß fortwährend üben soll: warum es verkennen, daß für diese beiden Bildungsstufen, gesondert wie sie sind, auch die Lebensjahre und die Anstalten als

völlig gesonderte dastehen sollen? Schule und Universität sind ja nicht nur dem Grade, sondern auch der Art nach verschieden. Die väterliche Leitung des Lehrers, welche den Jüngling bis zu seinem Uebergange auf die Universität nie aus den Augen ließ, wird ihm nun entzogen, und sie soll ihm entzogen werden. Die Selbstthat ist es, welche jetzt von ihm gefordert wird, in neue Sphären muß er sich stürzen, das Gewohnte kann ihn nicht mehr umgeben. Da wird eben in dem scharfen Gegensatze der antiken und modernen Bildung dieser regsame Geist seine vorzüglichste Nahrung und sein Gedeihen finden. Auf die Schule daher verpflanzen wollen, was der Universität gebührt, das heißt thöricht die wohlgesonderten Elemente der Bildung unter einander mischen, heißt einen Vorgriff in das thun, was einer späteren Bildungsstufe und anderen Lebensjahren angehört, heißt selber die Anstalten treffen, um schlechte und unreife Früchte zu erzielen." —

Daß es gut und nützlich sey, dem Knaben das schöne Jugendalter der Welt zuerst vorzuführen, daß Homers einfache Erhabenheit dem kindlichen Gemüthe vor allem zusage, geben wir gern zu; aber so wenig wir bei ihm allein stehen bleiben dürfen,

so wenig dürfen wir es bei der Griechen- und Römerwelt. Nicht die Vandalen haben jene schönen Göttergestalten von den Gestellen gestürzt, das Christenthum hat es gethan und die Geschichte. Ist die Geschichte fortgegangen, so muß es auch die Erziehung; auch ihr ist das schöne Jugendalter der Welt für immer entschwunden; sie täuscht sich nur, wenn sie meint, es festhalten zu können. Wir mögen uns freilich zuweilen aus der großen, oft zerstreuenden Mannichfaltigkeit herauswünschen, und mit Sehnsucht nach der Zeit zurückblicken, die, selber noch einfach, auch an einfachen Mitteln der Bildung genug hatte. Aber wir dürfen, dieser elegischen Stimmung zu Liebe, die Stimme der Gegenwart nicht überhören, wenn wir nicht die Schuld auf uns laden wollen, die ernsteste Mahnung wissentlich vernachlässiget zu haben.

Doch ihr erkennet diese Mahnung an; ihr wollt nur, daß sie erst auf der Universität vernommen werde. Wir glauben indeß oben bereits gezeigt zu haben, daß dem unvorbereiteten Jünglinge hier bedeutende Hindernisse entgegentreten, die eben aus jener Unvollkommenheit der Gymnasien stammen. Von der Anregung, welche der jugendliche Geist durch die plötzliche Versetzung in ein fremdes Gebiet erhalten soll, können wir eben nichts Gutes erwarten.

Bei einem so kühnen Luftsprunge verzerren sich die klarsten Bilder zu den seltsamsten Gestalten. Darum soll die Schule vorbereitend den Uebergang erleichtern. Sie kann auch denjenigen noch festhalten, der auf der Akademie nur für seinen bestimmten Beruf sorgt, vielleicht in dem Wahne, alle höheren, allgemein menschlichen Anforderungen durch das Alterthum völlig befriedigt zu haben. Und wie steht es nun um das eigentliche Ziel der Gymnasien, welches nicht die Wissenschaft in ihrer strengen Form, sondern die höhere Menschenbildung ist, und, wie wir schon bemerkten, durchaus ohne die Universität zu erreichen seyn muß? Das Gymnasium entläßt Zöglinge, welche die Universität gar nicht beziehen; und wie sehr wäre es zu wünschen, daß dieß noch weit häufiger geschähe, daß die Söhne begüterter Eltern, die nicht zu Gelehrten bestimmt sind, und doch auf Bildung Anspruch machen, diese Bildung auch gründlich suchten, und sämmtlich einen humanistischen Cursus bis Prima machten! Für diese wenigstens hat also das Gymnasium sehr schlecht gesorgt, wenn es eine solche Trennung und Sonderung der Bildungsperioden für gut und nützlich hält. Zur höheren Menschenbildung gehört, unsern Voraussetzungen zufolge, durchaus die

Kenntniß der Form, die sie in der Zeit angenommen hat. Nun treten jene Zöglinge in das Leben, sie sollen das eben der höheren Erziehung verdanken, daß sie ein Verständniß dessen, was das ganze Daseyn ergriffen hat, was die Zeit belebt und beschäftiget, mitbringen, und es nicht bloß blind anstaunen, wie der Haufe, der maschinenmäßig fortgestoßen wird, ohne daß er zum Bewußtseyn über sich selbst gelangt. Aber von dergleichen haben sie auf dem Gymnasium nichts vernommen. Man hat gut gefunden, alles dahin Gehörige auf die Universität zu verweisen. Haben solche dann nicht alle Ursache, sich über eine Erziehung zu beklagen, die sie gerade da im Dunkeln tappen läßt, wo sie das Licht am meisten bedürfen, und sich begnügt, sie auf eine Leuchte hinzuweisen, welche ihnen nicht strahlt?

XIV.

Hören wir endlich noch folgende Gegenrede:

„Es kann seyn, daß in der gegenwärtigen Zeit manches liegt, was, in die gelehrte Erziehung aufgenommen, einigen Nutzen stiften könnte. Aber diese Möglichkeit berechtiget uns noch keineswegs, sofort zur That zu schreiten. Auch in den bewährtesten Einrichtungen des Lebens wird eine scharfe,

zergliedernde Betrachtung stets Mängel entdecken können. Was läßt sich nicht als fehlerhaft rügen! Was möchte man nicht überall noch Gutes und Nützliches hinzugefügt sehen! Aber wie gefährlich es sey, solchen auf bloß theoretische Gründe gebauten Verbesserungsvorschlägen gleich Gehör zu geben, hat uns die Erfahrung nur zu sehr gelehrt. Was hat man nicht zu thun gehabt, was ist nicht noch zu thun, um das wieder gut zu machen, was der Philanthropinismus verdorben hat! Und nun sollten wir schon wieder die kaum gesicherte Erziehung zu neuen Versuchen hergeben! Die alte Grundlage soll bleiben, aber ein neues Gebäude daneben aufgeführt werden. Aber wer will uns dafür stehen, daß nicht eben dadurch der Grund des alten aufgelockert und erschüttert wird? Ehe wir zu so gefährlichen Dingen die Hand bieten, verlangen wir ganz andere Beweise ihrer Nothwendigkeit, als die der bloß grübelnde Verstand uns gewähren kann."

Wol kann die Nothwendigkeit einer Aenderung an dem, was Jahrhunderte geprüft und gebilligt haben, nie bloß aus Schlüssen des Verstandes dargethan werden. Eine solche Beweißführung wird dem guten, festen Daseyn gegenüber, welches alle Zeichen kernhafter Gesundheit an sich trägt, stets

als eine leere und bloß auf dem Standpunkte der Reflexion entstandene verworfen werden können. Wenn aber ein gewisses Gefühl der Unbehaglichkeit sich spüren läßt, dann immer vernehmlicher und allgemeiner wird; wenn die Verbesserungsvorschläge nicht bloß aus den Köpfen Einzelner kommen, sondern nach den verschiedensten Seiten hin Unruhe die Gemüther ergriffen hat, welche, wie oft auch beschwichtiget, unter sehr mannichfaltigen Gestalten immer wieder hervorbricht: dann ist ein sicheres Zeichen gegeben, daß der naturgemäße Fortschritt eine Veränderung fordert, und daß man sich ihr nicht ungestraft entziehen kann. In solchen Zeiten der allgemeinen Unruhe gehen zwar oft die Besten irre; sie wähnen, wenn nur erst das Alte mit Stumpf und Stiel ausgerottet, und das, was ihnen als Ideal erschienen, eingeführt seyn wird, werde auch die bessere Zeit kommen. Es ist alsdann nöthig und löblich, daß die Besonnenen solchen unvorsichtigen Verbesserern mit aller Kraft entgegenwirken; aber es ist nicht weniger nachtheilig, wenn man, der übertriebenen und falschen Ansichten wegen, verkennen will, was an der Zeit ist. Achtet man das wahre Bedürfniß nicht; verschmähet man es, zu gewähren, was die naturgemäße Entwickelung

fordert: so wird der Strom sich an einem andern Orte gewaltsamer und verderblicher Luft machen.

Kann man läugnen, daß es der Erziehung in Deutschland seit einem halben Jahrhundert so ergangen ist? Das Gefühl der Unzulänglichkeit des Humanismus schuf den Philanthropinismus, der aber, indem er sich in seinem Ziele so gänzlich vergriff, gegen die Waffen der Vernunft und der Erfahrung das Feld nicht behaupten konnte. Er hatte in allem unrecht; der Humanismus in allem gegen ihn recht, nur darin nicht, daß keine Aenderung des bisherigen Unterrichtsystems nöthig sey. Und so ging es mit manchen andern versuchten Reformen, die, von dem unbestimmten Gefühle der Unzulänglichkeit des Bisherigen ausgehend, der Erziehung bald diese, bald jene ganz neue Richtung geben wollten, bald in diesem, bald in jenem Extrem das Heil suchten. Aber statt immer wieder neue Grundsätze aufzusuchen und aufzustellen, hätte man besser gethan, zu untersuchen, ob nicht die Idee des Humanismus an sich völlig genügend sey, und ob der Mangel nicht bloß darin liege, daß man gewähnt, diese Idee könne durchaus nur so wie bisher und gar nicht anders zur Erscheinung kommen. Hätte man diesen Weg betreten wollen: so würde es sich

vielleicht bald gezeigt haben, daß es der gänzlichen Umgestaltung gar nicht bedürfe, und daß in dem alten Systeme das Rechte wol zu finden sey, wenn man sich nur die Mühe geben will, von seiner Idee das der Zeit Nothwendige abzuleiten, da es sich doch aus derselben ableiten läßt.

Nachdem wir nun das Bedürfniß der Gelehrtenschule, sich in der angegebenen Richtung zu erweitern, gegen diese mannichfaltigen Einwendungen zu schützen versucht haben, bleibt uns nur der Wunsch übrig, recht viele Schulmänner für unsere Ansicht zu gewinnen. Denn mit der allgemein verbreiteten Einsicht in dieß Bedürfniß wäre fürs erste schon sehr viel gewonnen, wenn auch die bestimmte Abhülfe noch nicht nachgewiesen werden kann. Wenn etwas nur erst als eine an die Zeit gestellte Aufgabe anerkannt wird, und als eine Aufgabe, deren Lösung ernster Anstrengung wol werth ist: so wird die Lösung selber auch nicht mehr weit entfernt seyn. Vielleicht ist dieß auch Alles, was vorläufig zu gewinnen ist. Nicht ohne Grund habe ich mich daher bei der bisherigen Darstellung so lange und vielleicht länger, als es Vielen nöthig geschienen haben mag, aufgehalten. Es kam vor allem darauf an, das gerügte Mißverhältniß so scharf als möglich

aufzufassen. Ist dieß nicht ganz mißlungen: so mag auch der bloß skeptische Inhalt dieser Schrift sich wol rechtfertigen lassen. Und so könnten wir hier unsere Betrachtungen schließen, oder doch abbrechen.

Wenn demungeachtet der mißliche Versuch gewagt wird, diese Grenzen zu überschreiten; wenn wir uns auf eine nähere Untersuchung der Frage, was von dem Gymnasial-Unterrichte vorläufig in unserem Sinne wol geschehen könnte, einlassen: so wird die Erinnerung nicht überflüssig seyn, daß jene Zweifel auf sich selbst beruhen, und daß wir sie, wenn die Zugabe die Probe nicht bestehen sollte, darum noch keinesweges für beseitigt halten können.

XV.

Der Sinn für dasjenige, was der Mensch als den besseren Theil seines Daseyns anerkennen muß, was ihn über das gemeine Bedürfniß erhebt, und seiner wahren Bestimmung entgegenführt, kommt nach der Verschiedenheit der Anlagen und Neigungen auf verschiedene Weise zur Erscheinung. Es giebt Gemüther, denen nur die philosophische, die speculative Betrachtungsweise zusagt. Ihr Geist eilt gleich auf die Abstraction zu; für die reale Ge-

staltung der Dinge hingegen haben sie nur eine geringe Sehkraft. Andern ist zwar die wissenschaftliche Betrachtung der Idee versagt, aber sie sind dadurch von der Idee selbst nicht ausgeschlossen. Sie vermögen sie in ihrer Abstraction nicht zu fassen, aber sie ahnen sie. Sie fühlen sie da, wo sie als lebendig wirkende Kraft in die Bewegung der sittlichen Welt, d. i. in die Geschichte, eintritt. In den Thaten, in den Wirkungen großer, schaffender Geister spüren sie das leise Wehen der Gottheit, und erfassen so die Ideen nicht sowol in ihrem Seyn als in ihrem Werden.

Sehen wir auf die geschichtliche Entwickelung dieser Betrachtungsweisen: so ist klar, daß das Menschengeschlecht von der letzteren zur ersteren fortgeschritten ist, und in dem einzelnen Menschen wiederholt sich die Geschichte des Geschlechts. Zwar stellen Viele während ihres ganzen Lebens in ihrer Individualität nur einzelne Entwickelungs-Perioden der Gattung dar; einigen mangelt auch in reiferen Jahren der Sinn, welcher zur philosophischen Erkenntniß führt, fortwährend, während Andere schon in der Jugend eine besondere Hinneigung dazu verrathen. Der Erziehungs-Unterricht aber soll auf den Gang der Natur achten, sich ihm so viel als

möglich anschließen, ihn als Muster betrachten. Daher muß der philosophischen Erkenntniß die historische Anschauung der Dinge vorangehen, die man nur nicht mit der historischen Erkenntniß, wie sie der philosophischen entgegengesetzt zu werden pflegt, verwechseln muß, in so fern diese das bloß durch Ueberlieferung, ohne alle Theilnahme der Vernunft empfangene Wissen bezeichnet.

Dieser Weg, den Zögling durch historische Anschauung zur Idee zu leiten, ist daher der, den der Erziehungs-Unterricht einzuschlagen hat, und auf ihn muß er sich beschränken. Der andere Weg, der zur Erkenntniß der Idee durch die Speculation zu gelangen trachtet, und nach den Gründen dieser Erkenntniß forscht, gehört der Universität an, und muß ihr vorbehalten bleiben; ja hier ist der eigentliche specifische Unterschied zwischen Gymnasium und Universität zu suchen, welcher, wie wir oben zeigten, weder in der Beziehung auf das praktische Leben, noch in der auf die verschiedenen Bildungsperioden der Menschheit liegen kann.

Wir haben oben (IV) behauptet, daß der Humanismus, der das griechische und römische Alterthum aus ganz andern Ursachen zur Grundlage seiner Bildung macht, mit oder wider seinen Willen

zugleich erreicht, daß seine Zöglinge, durch die Beschäftigung mit den Denkmählern jener Zeit, eine lebendige Anschauung ihres eigenthümlichen Wesens erhalten. Was heißt dieß anders, als sie erhalten diese Anschauung durch die Geschichte, wenn diese nehmlich in dem oben (S. 126.) bezeichneten, umfassenden Sinne des Wortes genommen wird? *) Uns aber ist es gleichfalls um die lebendige Anschauung einer Zeit zu thun, nehmlich der Gegenwart, und, in so fern diese in der Vergangenheit wurzelt, der modernen Zeit überhaupt. Was könnten wir daher für diesen Zweck besseres wünschen, als die Möglichkeit, den Schüler mit der neueren Zeit eben so durch die Geschichte bekannt machen zu können? Gäbe es ein Mittel, ihn auf dem historischen

*) Es wird hoffentlich in dieser Behauptung niemand einen Widerspruch finden mit der obigen, daß der Gesichtspunkt, aus welchem der Humanismus die philologischen Studien betrachtet, von demjenigen, wo sie als Alterthumswissenschaft, d. i. als Geschichte, begriffen werden, verschieden ist. Denn etwas ganz anderes ist die vollkommene, in allen Beziehungen erschöpfende Kunde von einer Zeit, als wissenschaftliche Disciplin, als die historische Kenntniß, welche durch anhaltende Beschäftigung mit derselben sich von selbst findet.

Wege eben so gründlich und so wirksam in die moderne Zeit einzuführen: so hätten wir den gewünschten Lehrstoff ohne Zweifel gefunden.

Hier hat indeß das Studium des Alterthums zwei unschätzbare Vortheile vor dem der modernen Welt; der eine liegt in der Sache, der andere in den Mitteln.

In der Sache ist es die ungemeine Bestimmtheit des Gegenstandes, die Concentration alles dessen, was Leben und Bildung der alten Welt ausmacht. In der modernen Bildung herrscht dagegen viel weniger Bestimmtheit und Sicherheit; die Bestandtheile sind so verschiedenartig und liegen so weit aus einander, daß die Verlegenheit, wie man sie für einen solchen Zweck benutzen möge, nicht geringer seyn kann, als die, welche aus dem unendlichen Reichthume des Stoffes herrührt. Der zweite Vortheil entspringt aus der, zuförderst den Sprachen zu Liebe angestellten, Lesung der Schriftsteller jener Nationen, an die sich Alles so leicht und fügsam knüpft. Mit welcher Lectüre würde man sich getrauen, für die neuere Zeit dasselbe zu leisten?

Doch die größere Schwierigkeit darf uns nicht abschrecken, die gefundene Spur zu verfolgen. Diese hat uns auf den Weg der Geschichte geleitet. Hal-

ten wir uns denn vorläufig an den Unterricht in der Geschichte, wie man die Disciplin gewöhnlich nimmt. Sie umfaßt so freilich bei weitem nicht Alles, was die Geschichte, wenn der Begriff derselben in der gebührenden Ausdehnung genommen wird, enthalten und darstellen soll: aber sie enthält doch wenigstens einen guten Theil davon. Und wenn dieß einmal anerkannt ist, lassen sich Zweck und Grenzen des Unterrichts ja leicht erweitern.

Sollte es daher nicht der Mühe werth seyn, zu versuchen, was man mit dem Vortrage der Geschichte auf Gymnasien, für die bestimmte Absicht, die Schüler dadurch in der modernen Welt recht einheimisch zu machen, wol leisten könne?

Es wird damit von den Gymnasien nichts gefordert, was nicht schon längst in ihnen anzutreffen gewesen ist. Nur Ansprüche sollen an diesen Lehrgegenstand gemacht werden, die man bisher wenigstens nicht so ausdrücklich an ihn machte; und eine Wirkung wird von ihm erwartet, die er bisher höchstens sehr vereinzelt hervorbrachte. Es kommt daher nicht sowol auf den Lehrgegenstand, als auf das deutliche Bewußtseyn des durch ihn zu erreichenden Zweckes an.

Daß Geschichte gelehrt wird, kann uns nicht genügen; wir müssen fragen, wie sie gelehrt wird. Es sey daher vergönnt, hier einige Bemerkungen über die Methodik dieses Unterrichts zu machen, wodurch wir zugleich dasjenige, was uns auf diesem Wege erreichbar scheint, am deutlichsten bezeichnen können.

XVI.

Welche äußere Grenzen sollen dem Vortrage der Geschichte auf Gelehrtenschulen gesteckt werden? Dieß ist die erste Frage, welche hier in Betracht kommt.

„Die Historie, sagt Rühs *), bildet einen Hauptgegenstand des Schulunterrichts, nur wird sie leider auf den meisten Schulen entweder ganz vernachlässigt oder sehr unzweckmäßig behandelt. In den gelehrten Schulen muß der historische Unterricht auf die alte Geschichte eingeschränkt werden, theils weil sie einen idealern Charakter, ein reinmenschlicheres Interesse hat; theils weil sie in einem unmittelbaren Zusammenhange mit den philologischen Studien steht, die hier durchaus als die

*) Entwurf einer Propädeutik des historischen Studiums, S. 18.

Hauptsache betrachtet werden. In den Bürgerschulen, die nach einem gewissen Stadium sich von den ersten trennen sollten, wird der Unterricht auch auf die neuere und besonders die vaterländische Geschichte ausgedehnt, u. s. w."

Wollen auch Andere nicht, daß die Gelehrtenschulen bloß bei der alten Geschichte stehen bleiben sollen, so scheint doch die Meinung, daß die Hauptsache damit geschehen sey, noch ziemlich allgemein.— Kann aber die Historie ein Hauptgegenstand seyn, wenn eine solche Beschränkung statt findet?

Wir würden vielmehr so schließen: wenn die Geschichte einen Hauptgegenstand des Schulunterrichts bilden soll: so muß dieß um ihrer selbst willen geschehen, und dann kann keiner Zeit ein Vorzug vor andern gebühren. Wird sie hingegen nur des Zusammenhanges mit den philologischen Studien wegen getrieben: so erscheint sie nur als ein erläuternder, als ein Nebengegenstand. Ja sollte man einem Theile der Geschichte den Vorzug geben wollen: so würde er eher der mittleren und neueren zu Theil werden können, weil diese des großen Vortheils der alten entbehren, in welcher der Schüler durch die Schriftsteller schon halb zu Hause ist. Daß der Charakter der alten Geschichte, als

Masse gegen die neuere, christliche gehalten, idealer sey, müssen wir durchaus läugnen. Nicht vom Alterthume überhaupt, sondern vom ältesten Alterthume mag behauptet werden, daß seine Geschichte ein reinmenschlicheres Interesse habe, und daß sie sich daher für Knaben am besten eigne. Aber zwischen dem späteren Alterthume und der neueren Zeit wissen wir keinen solchen Unterschied zu machen. Und wäre es auch: so müßten wir auf die Behauptung zurückkommen, daß die Erziehung einer solchen Rücksicht nicht fortwährend ihre höheren Zwecke aufopfern darf. Bei den Schülern der höheren Klassen kann man Fassungskraft für die Erscheinungen einer complicirteren Geschichte voraussetzen, und dieser Sinn soll durch den Vortrag derselben weiter ausgebildet werden.

Es kommt daher Alles auf die Uebereinstimmung mit dem Hauptgedanken der gegenwärtigen Schrift an. Wenn man diesen zugiebt, so kann nicht das mindeste Bedenken statt finden, die Geschichte der mittleren und neueren Zeit in den oberen Klassen in alle ihre Rechte einzusetzen.

Und wenn man sagen will, daß das, was die Geschichte als Hülfskenntniß für das classische Alterthum leistet, doch auch Rücksicht verdiene, und

dieser Nebenumstand den Ausschlag für die alte Geschichte geben werde: so legen wir den Zweck, die moderne Zeit kennen zu lernen, in die andere Schale, und bringen so beide ins Gleichgewicht. Beider Rechte sind dann gleich, und beide sollen gleich geehrt werden.

Hat aber die Sache einmal gewonnen: so wird auch der Einwand, daß die Zeit fehle, der Geschichte die dann erforderliche Ausdehnung zu geben, nicht viel gelten können. Es bedarf nur einer geringen Zugabe zu der, die doch schon dazu bestimmt ist; wenn sie nur recht zweckmäßig verwandt wird. Und wie manches weniger Wichtige läßt sich nicht beschränken, oder ganz verbannen: wenn man nur nicht sämmtlichen einmal eingeführten Gegenständen des Unterrichts den ganzen von ihnen geforderten Platz einräumt, um die Zudringlichen befriedigt zu haben; sondern jedem nach der Gerechtigkeit das zukommen läßt, was er verdient.

Es ist keinesweges unsere Absicht, diese Vertheilung hier vorzunehmen; doch mag die Bemerkung einen Platz finden, daß der Mathematik und den Naturwissenschaften zwar gleich nach den alten Sprachen und der Geschichte der Rang gebühret, aber auch erst nach beiden. Wenn man

das gesammte reale Wissen in die beiden Hauptmassen der Natur und der Geschichte zusammenfaßt: so sind sie an wissenschaftlicher Dignität einander freilich völlig gleich, allein es würde sehr übereilt seyn, wenn man nun auch im Erziehungs-Unterrichte, der nach andern Grundsätzen verfahren muß, ein solches Gleichgewicht beider fordern wollte. So unzweckmäßig es wäre, aus völlig objektiven Gründen den Antheil, welchen antike und moderne Bildung an dem Gelehrten-Unterrichte nehmen sollen, zu bestimmen; so unzweckmäßig wäre es sich hier von solchen Gründen leiten zu lassen. Unsere ganze gelehrte Bildung hat schon durch ihre Entwickelung, die von den Alten ausging, deutlich genug gezeigt, daß ihr Gebäude vornehmlich auf geschichtlichen Grundlagen ruhen soll. Und dieß geschieht aus einem sehr richtigen Grundsatze. Vor den äußeren Sinn gebracht, wird jedes Naturobjekt mit vollkommener Klarheit und Bestimmtheit angeschauet und erkannt; jeder erneuerten Betrachtung stellt es sich immer wieder auf dieselbe Weise dar. Jeder schauet nur mit seinen eignen Augen; was ein anderer falsch bemerkte, kann ihn, wenn er nur recht zusehen will, nicht irre machen. Ganz anders in der Geschichte. Hier kann auch das

Objekt nur durch das Medium des Geistes zur Anschauung gebracht werden; der Darstellende hat es selber durch unendlich viele Mittelglieder; ja auch die erste Auffassung war ohne eine geistige Operation, deren Fehler nicht mehr zu entdecken sind, nicht möglich. So, von tausend Spiegeln zurückgestrahlt, schwanken und zerfließen die Bilder, und es fordert daher eine sehr lange und angestrengte Uebung des Geistes, um den Sinn, der sie zu schauen und zu erkennen vermag, auszubilden. Während also diese Uebung schon in früheren Jahren angefangen und eifrig betrieben werden muß, wenn man nicht eine sehr schwer wieder einzubringende Versäumniß verschulden will: kann die Naturbetrachtung ohne Schaden reiferen Jahren vorbehalten bleiben. Die Geschichte beider Wissenschaften wird diese Bemerkung auch vollkommen bestätigen. Wenn es gegründet ist, daß die jugendlichen Kräfte, durch eine versuchte Gleichstellung aller Geistesrichtungen, nur unnütz zersplittert werden, und daß sie daher, durch vorzügliche Berücksichtigung wo nicht einer einzigen, doch weniger, zusammengehalten werden müssen: was ist natürlicher, als daß denjenigen der Vorzug gebührt, welche man nur zum großen Schaden der Zöglinge auf eine spätere

Bildungsperiode aufschieben würde? Es ist damit nicht gemeint, daß die Naturwissenschaften auf den Gymnasien gänzlich vernachlässiget werden sollen. Unterricht soll auch hier Statt finden; aber er soll sich auf die Erweckung des Sinnes, auf eine Einleitung in das künftige Studium beschränken. Wie aber ein solcher Unterricht zweckmäßig einzurichten sey, das erfordert, um es beiläufig zu bemerken, noch eigene und gründliche Untersuchungen. Denn seine Einführung auf den Schulen stammt meist von der Herrschaft des Philanthropinismus her, der Zwecke dadurch erreichen wollte, die dem Humanismus fremd sind. Dieser muß auch hier darauf bestehen, daß das Hauptgewicht nicht auf die Kenntniß der Objekte, sondern auf die Ideen, welche durch die Objekte zu gewinnen sind, gelegt werde. Auf welchem Wege aber dieses Ziel auf der Schule zu erreichen sey, dieß zu bestimmen, ist gewiß keine leichte Aufgabe.

Was die Mathematik betrifft: so hat sie für die formale Geistesbildung einen so unschätzbaren Werth, daß es ohne Zweifel ein großer Vorzug der heutigen Gymnasien vor den früheren ist, die ehedem kläglich vernachläßigte wieder zu Ehren gebracht zu haben. Da sie sich aber als vorbereitende

und einleitende Wissenschaft eben so an die Natur anschließt, wie die Sprachen an die Geschichte: so wird die Bedeutung der höheren Mathematik auf dem Gymnasium auch nur nach den Grundsätzen, welche dem Unterrichte in den Naturwissenschaften Maß und Ziel bestimmen, beurtheilt werden können. Wenn man den Zweck der ächt humanistischen Bildung, mit ihrer besonderen Beziehung auf die Gegenwart, unverrückt im Auge behält: so wird man auch nicht anstehen können, der Geschichte, in derjenigen Bildungsperiode, welche durch die höheren Klassen der Gymnasien bezeichnet ist, vor der Mathematik den Vorzug zuzugestehen, und das fernere und tiefere Studium dieser Wissenschaft einem jeden, den Neigung und Beruf dazu führen, für ein späteres Alter zu überlassen. Und wird nicht solchen gerade dadurch der Antheil an einer Bildung gesichert, die, bei dem zu frühen Hinlenken des Geistes auf die Mathematik, oft nur allzusehr zurückgedrängt wird?

XVII.

Planmäßiges Fortschreiten durch die verschiedenen Klassen der Gelehrtenschule ist ein unerlaßliches Erforderniß für das Gedeihen des historischen

Unterrichts. *) Fehlen hier bestimmte Grundsätze, werden sie nicht mit Genauigkeit beobachtet: so wird die kostbare Zeit unnütz vergeudet, und der Schüler ermüdet, während durch Vermeidung unnöthiger Wiederholungen und einen wohlerwogenen Stufengang seine Theilnahme stets rege erhalten wird. Freilich muß der Lehrer sich alsdann darauf verlassen können, daß seine Schüler in der Klasse, aus der sie entlassen werden, auch Alles gelernt haben, was dieser in dem allgemeinen Plane zugetheilt ist; wozu es keine bessere Veranstaltung giebt, als die, daß

*) Man findet in den Schriften von Schaaff (Methodik des historischen Unterrichts für Lehrer an Gymnasien, 1813), Kohlrausch (Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen, 1818) und Briegleb (Ueber die Nothwendigkeit des Geschichtsunterrichts in gelehrten Bildungsanstalten, 1819), einsichtsvolle und beachtenswerthe Bemerkungen über diesen Gegenstand. Wie diese Schriftsteller aber selbst unter einander abweichen: so habe ich mich auch an keinen, weder in der Ansicht noch in der Ausführung des Ganzen, anschließen können; um so weniger als ich den Zweck, den ich durch die Geschichte erreicht wünsche, unwandelbar im Auge behalte.

das Gymnasium es mit der Geschichte recht ernst meint. Dann stellt sich auch der Eifer der Schüler von selbst ein.

Es scheint freilich, als ob man dem Uebelstande, der sich aus dem Wiedervorkommen des schon Dagewesenen in den verschiedenen Klassen erzeugt, am besten dadurch begegnen könne, daß man einer jeden besondere Perioden bestimmt. Aber dieses Verfahren hat wiederum nicht geringe Nachtheile. Der Primaner kann ganz andere Dinge begreifen als der Quintaner, und es finden sich in jeder Periode solche, die für beide passen. Will man daher diesen Weg einschlagen, so muß in der alten Geschichte Alles, was eine gereiftere Fassungskraft fordert, entweder ausgeschlossen bleiben, oder doch, wenn man es für eine andere Stelle bestimmt, aus dem organischen Zusammenhange gerissen werden. Es ist aber in der That nicht nöthig, zu diesem Mittel seine Zuflucht zu nehmen. Ist die geforderte Harmonie zwischen den Klassen nur vorhanden: so fallen lästige Wiederholungen von selbst weg. Auf gewisse Hauptmomente, die zur allgemeinen Uebersicht unumgänglich nothwendig sind, von Zeit zu Zeit wieder zurückzukommen, wird eher nützlich als schädlich seyn. Und so bleibt es wol das Zweck-

mäßigste, den inneren Fortschritt der Auffassung bei der Abstufung zu Grunde zu legen.

Wir können für diesen Fortschritt am füglichsten drei Hauptstufen annehmen. Auf der untersten sollen den Schülern nur zweckmäßig ausgehobne, ihrer Fassungskraft angemessene Bruchstücke aus der Geschichte dargeboten werden. Das Alte Testament und Homer bilden den Punkt, von dem man ausgehen muß. In der späteren Geschichte muß das biographische Element besonders vorwalten. Da dieser ganze Cursus nur als ein vorbereitender zu betrachten ist, da hier vornehmlich die Zwecke, welche die Erziehung im allgemeinen durch die Geschichte erreichen kann und soll, in Betracht kommen, deren Erörterung nicht hieher gehört: so übergehe ich alles Einzelne, und verweise auf die schon genannten Schriften von Schaaff und Kohlrausch, welche sehr nützliche Vorschläge hierüber enthalten. Wie übrigens dieser vorbereitende Cursus durch die drei unteren Klassen der Gymnasien zu vertheilen sey, muß nach den individuellen Bedürfnissen der einzelnen bestimmt werden.

Sind aber dem Schüler nun auf dieser Stufe Heroen der Menschheit in mannichfaltigen Gestalten vorgeführt worden; hat er gesehen, wie Helden,

Gesetzgeber, Religionslehrer, Dichter segenreich für ganze Geschlechter wirkten; hat er sich diese Bilder in ihrer Eigenthümlichkeit tief eingeprägt: so ist ihm der Sinn für die höhere Thätigkeit des Menschen, in Bezug auf die großen und gemeinsamen Angelegenheiten des Staates, des Volkes, des gesammten Geschlechtes, aufgegangen, seine Theilnahme dafür ist geweckt; und er kann nun weiter geführt werden, dahin nehmlich, wo statt der handelnden Personen die großen Angelegenheiten, für die sie thätig waren, in den Vordergrund treten. Die Veränderungen aber, die sich in diesen zugetragen, bilden den eigentlichen Gegenstand der Geschichte. Je mehr nun eine solche Veränderung auf Fortschritt oder Verfall der höheren Cultur in einem bestimmten Zeitraume Einfluß hat, je mehr verdient sie herausgehoben zu werden; und hiernach bestimmt sich die Auswahl des Stoffes von selbst. Doch dürfen wir jene Veränderungen nicht in Bezug auf das allgemeine Leben der Gattung fassen, welches Universalgeschichte wäre, die nicht hieher gehört; sondern vielmehr in Bezug auf die einzelnen historischen Hauptvölker, welche die Träger jener Cultur sind, auf ihren gesellschaftlichen Zustand u. s. w. Aber auch so können

sie wieder auf zweifache Weise betrachtet werden, in ihren inneren und in ihren bloß äußerlichen Verhältnissen; denn auch das, was man gewöhnlich zur inneren Geschichte des Staates rechnet, weil es nicht seine Stellung zu andern Staaten betrifft, als Gesetze, Einrichtungen u. s. w. ist doch noch nicht das Innere; wie der Wandsbecker Bote sagt: die Zirbeldrüse, so tief sie auch im Gehirne steckt, ist so äußerlich als die Nase. Vorläufig aber haben wir es mit der eigentlichen inneren Geschichte noch nicht zu thun, und im zweiten Cursus soll die äußerliche Betrachtung der großen Wendepunkte in der Geschichte der Hauptnationen hervortreten. Nehmen wir z. B. die deutsche Geschichte im Zeitalter der Kreuzzüge. Für den ersten Cursus steht hier am Eingange Heinrich IV., am Schlusse Rudolph von Habsburg da; der Schüler lernt die Individualität dieser merkwürdigen Männer kennen, er hört von ihren Thaten und Schicksalen. Auf der zweiten Stufe dagegen wird der Zustand Deutschlands in beiden Epochen mit einander verglichen; dort der Kampf des Königthums mit den großen Herzogthümern, hier sind diese Herzogthümer meist verschwunden, aber die königliche Macht hat dennoch nicht obgesiegt, und aus der Zersplitterung jener,

aus dem Zurücktreten dieser, entwickelt sich die deutsche Verfassung in ihrer Eigenthümlichkeit. Die innere Bedeutung dieser Veränderung gehört nicht hieher, aber die Veränderung selbst soll als eine Thatsache wohl aufgefaßt werden. Ein Gedanke, der die Zeit belebte, erscheint hier gänzlich nach außen gekehrt, gleichsam selbst ein Individuum, dessen Schicksale erzählt werden, wie es entstand, wuchs, mit mannichfachen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, den Gipfel seiner Macht erreichte, und dann verfiel. Daß in diesem Cursus das Ganze nicht zu encyklopädisch werde, und in eine bloß allgemeine Uebersicht ausarte, der die Belebung durch das Detail fehlt, dafür ist theils schon dadurch gesorgt, daß die einzelnen Gestalten, die der Schüler im vorigen Cursus kennen gelernt hat, hier wieder hervortreten, theils wird der Lehrer genug Gelegenheit finden, einzelne Punkte auszuführen, und ihnen, durch zweckmäßiges Coloriren, Leben zu geben.

In dem ersten Cursus, wo das Biographische vorherrscht, kann der Natur der Sache nach auf das Chronologische noch kein großes Gewicht gelegt werden; hier aber ist es, wo seine Wichtigkeit ganz besonders hervortritt, und darum soll dieser Cursus

benutzt werden, die nothwendige Chronologie fest und für immer einzuprägen. Alles historische Detail wird unbrauchbar, ohne diese Grundlage; der Schüler, der eine Begebenheit selbst nach kleinen Umständen kennt, und die Zeit nicht genau anzugeben im Stande ist, gleicht dem, der von einer Stadt, einer Gegend viel erzählen kann, aber in welchem Welttheile sie zu finden ist, das hat er nicht gelernt, oder es vergessen. So wie nun die Kenntniß dieses Details erst in Bezug auf das Ganze Werth erhält; so nützt jenes auch erst dann, wenn man dabei zugleich die Zeit denkt, welche dadurch in allen ihren Verhältnissen und Eigenthümlichkeiten unmittelbar hervorgerufen wird, und erst dann sieht man die Begebenheit in ihrem wahren Lichte. Die Schüler sind in den Jahren, wo Anstrengung des Gedächtnisses von ihnen gefordert werden kann, und der Lehrer darf hier von der Strenge so wenig nachlassen, als bei den Declinationen und Conjugationen einer Sprache. Nur muß er sich hüten, daß das was er fordert, von den Schülern nicht als ein todtes und unnützes Gedächtnißwerk betrachtet werde; er muß die großen Vortheile fleißig durch Beispiele anschaulich machen. Mehr als auffallende Zahlen, denen zu Liebe doch zuweilen von der stren-

gen Richtigkeit etwas nachgegeben werden muß, kommt der Synchronismus zu Hülfe. Man legt die Geschichte eines Volkes zu Grunde — im Mittelalter und der neueren Zeit die deutsche — und wenn diese einmal ordentlich gefaßt ist, so lassen sich mit leichter Mühe viele andere Zahlen daran anknüpfen, für die dann gar kein weiteres Auswendiglernen nöthig ist. Dieser Cursus mag auf unsern Gymnasien etwa nach Tertia gehören.

Die Erdbeschreibung kann im humanistischen Cursus nur als Hülfswissenschaft der Geschichte erscheinen, und wenn man diesen Gesichtspunkt festhält: so läßt sie sich bis Tertia vollständig abthun. Dann können in den beiden höchsten Klassen, und vorzüglich in Prima, die geographischen Stunden für die Geschichte benutzt werden. Vor allem kommt es darauf an, dem Schüler das Bild der Erdoberfläche, der Länder mit der Lage der vorzüglichsten Städte, der Hauptgebirge und Flüsse einzuprägen. Hiernächst, wie die vorzüglichsten Völker und Reiche der Geschichte die Länder einnahmen, bis auf den heutigen Tag. Dieß ist die historische Geographie *), welche auf den Gym-

*) Wenn man, wie Rühs will (Propädeutik S. 97) diesen Namen, statt des gewöhnlichen politische Geo-

nasien eine vorzügliche Berücksichtigung verdient. Außerdem muß noch die physikalische in den Kreis des Unterrichts gezogen werden; keinesweges in ihrem ganzen Umfange, sondern nur so viel als nöthig ist, um den Schülern ein allgemeines Bild von der Natur der Länder, von ihrer Eigenthümlichkeit, der Physiognomie der Erdstriche zu verschaffen. Alles übrige, die topographischen Merkwürdigkeiten nebst der unendlichen Masse von Angaben über Industrie, Gewerbe, Handel u. s. w. gehören entweder in die Statistik, die gar nicht in den Kreis des Schulunterrichts gehört, oder, wenn auch in die Geographie, doch nicht auf die Gelehrtenschulen. *)

graphie einführte: so würde sich schon durch die veränderte Benennung die richtige Ansicht von dem, was hier geleistet werden soll, verbreiten. Die Naturgrenzen stehen fest, aber das Wandelbare (die Grenzen, welche die Menschen gezogen haben) muß in seinen Veränderungen aufgefaßt werden, und nicht bloß in irgend einem Punkte des Wechsels.

*) Man sollte nach dem, was von verschiedenen Seiten her im ähnlichen Sinne erinnert worden ist, wol annehmen dürfen, daß die besseren Grundsätze über die Methode des geographischen Unterrichts die Oberhand erhalten haben. Sieht man aber dagegen auf Inhalt und Tendenz mancher geographischen Lehrbü-

So vorbereitet sind die Zöglinge reif für den dritten und höchsten Cursus der Schule, wo das Innere der Geschichte vorzüglich hervortreten soll. Es ist des überreichen Stoffes wegen nothwendig, ihn in zwei Klassen zu vertheilen. In Secunda mag man sich ausschließlich mit der alten Geschichte beschäftigen: weil sie schon an und für sich selbst der neueren vorangehen muß; weil die Rücksicht auf die philologischen Studien sie an diesem Orte erheischt; weil ihr Verständniß durch das Lesen der Classiker erleichtert ist, und das schwierigere daher zweckmäßiger für die Primaner aufbewahrt wird. Die alte Geschichte kann hier nun in genügender Vollständigkeit vorgetragen werden, besonders da dasjenige,

---

cher, die doch durch die rasche Zahl der Ausgaben ihre große Verbreitung bewähren: so scheint es, als ob dieser Lehrgegenstand noch einer großen Reform bedürfe. In jenen Büchern findet man wol eine ängstliche Aufzählung der Naturprodukte, aber nichts von der Natur der Länder; und während der Schüler auf das genaueste erfährt, was für Fabriken in jeder deutschen Stadt anzutreffen sind, kann er sich nicht einmal darüber unterrichten, was Franken und Schwaben für Provinzen sind, denn selbst diese Namen fehlen gänzlich.

was in den beiden früheren Cursen, dem biographischen und dem übersichtlichen, vorgekommen ist, als bekannt vorausgesetzt und nur daran erinnert werden darf.

Nach Prima also gehört der Vortrag der mittleren und neueren Geschichte, der es sich zum Ziele setzt, dem Blicke die Aussicht auf die Eigenthümlichkeiten der modernen Zeit zu eröffnen, und ihn von dem einseitigen Beharren bei der Einen Bildungsform abzuführen. Wie nun in Secunda, nächst der Darstellung der Begebenheiten, überall auf den Sinn der antiken Einrichtungen hingewiesen werden muß, so hier, ohne die nothwendige Ausführung der dem Schüler noch unbekannten Thatsachen irgend zu vernachlässigen, auf den der modernen. In Tertia werden die großen geschichtlichen Verhältnisse nur als Thatsachen betrachtet. In dem höheren Cursus soll die innere Bedeutung derselben hervortreten; wie dort ihr Leib, so hier ihr Geist. Der Schüler soll die Kräfte kennen lernen, die gegen einander stritten, die Bedeutung, welche die Entscheidung dieser Kämpfe für das Geschlecht und für die geschichtlichen Hauptvölker hatte, den Einfluß derselben auf unsere ganze Art zu denken, zu handeln, zu seyn.

Schon hieraus aber ergiebt sich, daß diese Darstellung keinesweges auf Deutschland zu beschränken ist, ja nicht einmal darauf beschränkt werden könnte, wenn es bloß auf eine Erkenntniß des deutschen Wesens ankäme. Daß das Vaterland mit Vorliebe und deswegen am ausführlichsten behandelt wird, ist natürlich und nothwendig; in den Mittelpunkt mag es gestellt werden, und es tritt ja so oft ganz von selbst in den Mittelpunkt. Aber ohne das übrige Europa zu berücksichtigen, würde die Darstellung sehr unvollkommen bleiben. Im Mittelalter war Europa in vielfacher Hinsicht nur ein großes Ganze, und so muß es gefaßt werden, wenn nicht die herrlichsten Erscheinungen nur halb begriffen werden sollen. Um diese anschaulich zu machen, liefern andere Länder nicht minder als Deutschland die schönsten Züge. Wer möchte z. B. bei einer Schilderung des Ritterwesens in seinen Wirkungen, den Empfang des Königs Johann von Frankreich bei seiner Ankunft in England entbehren! Diese Behandlung eines gefangenen Königs, die selbst Hume zu der Anerkennung eines gewissen Uebergewichts dieser Jahrhunderte

über gebildetere Zeiten bringt. *) In der neueren Geschichte hat sich Europa freilich getrennt, aber so bedeutend auch das Bestreben der Deutschen, sich von der neulateinischen Bildung loszumachen seyn mag; so groß und unverkennbar ist doch auf der andern Seite der Einfluß dieser Bildung, die in der historischen Entwickelung der Nation ein viel zu

---

*) *History of England, Chap. XVI.* The prisoner was clad in royal apparel, and mounted on a white steed, distinguished by its size and beauty, and by the richness of its furniture. The conqueror rode by his side in a meaner attire, and carried by a black palfry. In this situation, more glorious than all the insolent parade of a Roman triumph, he passed through the streets of London, and presented the king of France to his father, who advanced to meet him, and received him with the same courtesy as if he had been a neighbouring potentate that had voluntarily come to pay him a friendly visit. It is impossible, in reflecting on this noble conduct, not to perceive the advantages which resulted from the otherwise whimsical principles of chivalry, and which gave men, in those rude times, some superiority even over people of a more cultivated age and nation.

wichtiges Element bildet, als daß man sie übergehen könnte. Was man auch annehmen und behaupten mag: daß die Deutschen recht oder unrecht haben, sich dem Auslande gegenüber zu stellen, daß sie in manchem Betrachte mehr von ihm lernen sollten, oder nach immer größerer Eigenthümlichkeit streben; immer wird dieser Gegensatz als so wichtig erscheinen, daß man, ohne ihn gehörig zu würdigen, auch die Zeit nicht begreifen kann. Es bedarf nur eines sehr flüchtigen Blickes auf die Gegenwart, um sich hiervon zu überzeugen. In den Volksschulen hat die Geschichte vor allem andern den Zweck, den Sinn für die große Vorzeit des Vaterlandes zu erwecken, ja für sie zu begeistern; daher man sich dort sehr gut auf die deutsche Geschichte beschränken kann: dem Zöglinge des Humanismus soll die Geschichte freilich auch das, aber zugleich mehr seyn; und die Einsicht, die wir ihm verschaffen wollen, macht die universellere Behandlung unerlaßlich. Man hat von der Vorherrschaft der kalten, listigen Diplomatik in den drei letzten Jahrhunderten gesprochen, und behauptet, daß die Geschichte derselben darum für Schüler nicht tauge. Aber eben weil diese Zeit noch auf keine Weise vorüber ist, weil sie auf die Gegenwart noch so mächtig wirkt, ist eine

geschichtliche Darstellung ihrer Entwickelung nothwendig, damit ihre Kenntniß nicht den Zeitungsblättern vorbehalten bleibe. Und wie mancherlei giebt es auch hier, dem ein reinmenschliches Interesse abzugewinnen ist! Ueberhaupt muß dem Lehrer stets die Aufgabe gegenwärtig seyn, aus der modernen Geschichte eben so eine allgemeine Kenntniß der Gegenwart hervorgehen zu lassen, wie aus der Geschichte überhaupt die Kenntniß des Zustandes der verschiedenen Zeiträume hervorgeht.

In diesem Vortrage muß der Lehrer nun zuerst auf jede äußere Vollständigkeit Verzicht leisten. Wie viel oder wie wenig von den Völkern, welche die Compendien aufzählen, vorkommen, wie viel Kriege und Schlachten hier ihre Stelle finden, ist sehr gleichgültig; wenn nur nichts übergangen wird, was wesentlich zur Förderung oder zur Hemmung des höheren Daseyns der geschichtlichen Hauptvölker beitrug, was ein besonderes Licht auf die Geschichte der fortstrebenden und kämpfenden Idee wirft.

Zweitens aber hüte sich der Lehrer, eben die Idee, die er hier besonders im Auge hat, in den Begriff zu fassen, oder gar diesen Begriff als etwas von den Begebenheiten Abstrahirtes an die Spitze zu stellen. Am wenigsten aber darf er glauben, daß

nun hier der Ort wäre, die Facta, als im allgemeinen hinreichend bekannt, vorauszusetzen, und über die Geschichte bloße Betrachtungen anzustellen. Nichts wäre verkehrter als dieses. Vielmehr sollen nur die Begebenheiten reden, die Thaten sollen lebendig werden, die Schüler sollen sie in ihrem großen Zusammenhange sehen, und durch sie soll die Idee zu ihnen gelangen; keinesweges aber darf ihnen über die Thaten bloß etwas vorraisonirt werden. Die Geschichte soll lehren, und nicht die Reflexion. Wo diese hervortritt glaubt der Schüler nur zu leicht, in ein paar Urtheilen, die er nachsprechen gelernt hat, schon den ganzen Kern der Geschichte zu haben, dessen Besitz jedes ernstere Studium überflüssig mache; und gerade eine solche Behandlung ist es, die ihn um das Beste, um alle lebendige Anschauung betrügt. So wenig als man bei einzelnen Personen von einer allgemeinen Charakterschilderung ausgehen darf, welcher zu Liebe nachher die Facta nicht selten gebeugt werden müssen: so wenig muß man bei ganzen geschichtlichen Erscheinungen ein Urtheil, welches sie erhebt oder verdammt, vorausschicken, und sich dann bei der Darstellung von demselben leiten lassen. Auch gehen, in den meisten Fällen, die absprechenden Urtheile

nur von der Oberflächlichkeit und Unwissenheit aus: je tiefer man in die Geschichte eindringt, je mehr sieht man, wie höchst einseitig die meisten gefällt sind, welchen ungemeinen Antheil die politischen und kirchlichen Vorurtheile der Darsteller auf den entgegengesetzten Standpunkten an den verbreitetesten Ansichten haben. Nur da, wo die Urtheile nicht in der Subjectivität einzelner Darsteller liegen, sondern — in so fern sie die Grundsätze, und mithin den lebendigen Geist der handelnden Partheien bezeichnen — selber ein wichtiges historisches Moment geworden sind, mag es erlaubt, ja nützlich seyn, die entgegengesetzten Ansichten in aller ihrer Schärfe reden zu lassen. Wo die Wahrheit sey, oder in wie fern jede Parthei auf ihrem Standpunkte recht habe, mögen alsdann die Thatsachen lehren. Die Bedeutung der großen Kämpfe muß in ihren Wirkungen, in dem Einfluße, den sie auf das ganze Leben ausüben, gesucht werden, welche sie unendlich besser lehren, als alle allgemeinen Urtheile.

Einen Vortrag, in welchem diese Besonnenheit herrscht, wird der Vorwurf nicht treffen können, das, was man höhere Behandlung der Geschichte nennt, lehre den Schüler nur schwatzen und mit angelernten Redensarten prunken, und statt

Kenntniß, erzeuge sie Dünkel in ihm. In wie fern historische Vorträge zu dieser Beschuldigung Anlaß gegeben, können wir nicht beurtheilen; stammt sie aber aus denjenigen gedruckten Büchern, wo der Erzähler glaubt, die Geschichte recht lebendig und lehrreich zu machen, wenn er die Begebenheiten häufig mit Betrachtungen, Ansichten, Ermahnungen unterbricht, die aus seiner und seiner Zeit überschwenglichen Weisheit geschöpft sind, so ist ein solcher Vorwurf wohlverdient. Diese verkehrte Behandlung hat einen großen Theil der Schuld zu tragen, wenn der historische Unterricht ungünstig beurtheilt, wenn ihm sogar schädliche Wirkungen zugeschrieben werden.

Aus einer Darstellung der Geschichte dagegen, welche die eben bezeichneten Grundsätze festhält, wird dann der Schüler auch sein Vaterland und den Staat, in welchem er lebt, am besten kennen lernen. Der unverdorbene Sinn wird hier durch die Geschichte am sichersten geleitet; was das Rechte sey, lehrt sie unmittelbar und sichrer, als es durch deutliche Begriffe geschehen kann. Nicht, als ob diese nicht auch das Rechte lehrten, sondern weil es weit schwieriger ist, einen falschen Begriff von einem richtigen zu unterscheiden, als von der Stimme der

Jahrtausende über das belehrt zu seyn, was den Menschen zu allen Zeiten heilsam war, und was ihnen Verderben brachte. Vermag ein so Unterrichteter auch nicht, wie der Philosoph, die Trugschlüsse sophistischer Rhetoren zu zerstören: so wird ihn doch das richtige Gefühl, welches er sich erworben hat, stets vor der Gefahr bewahren, von ihnen umstrickt zu werden.

Der Gedanke, durch historische Vorträge auf den Gymnasien, Ideen, die sich auf Staat und Vaterland beziehen, anzuregen, kann, bei den dermalen in Deutschland herrschenden Partheien, von zwei sehr verschiedenen Seiten her Widerspruch finden.

Die eine dieser Partheien kann sagen: „Die deutsche Jugend hat seit einiger Zeit nur zu vielen Theil an politischen Verhandlungen genommen, und sich auf eine eben so unziemliche als verderbliche Weise in Dinge gemischt, die nur Männer angehen. Durch vielfache Beschäftigung mit solchen Verhältnissen auf der Schule wird sie nur reicheren Stoff für ihre Träume und unreifen Gedanken erhalten. Bis diese bedenkliche Zeit vorüber ist, ist es das gerathenste, Alles was dazu Anlaß geben kann so viel als möglich bei Seite zu schieben."

Ich weiß hierauf nichts zu erwiedern, als daß nur die verkehrteste Behandlung zu dieser Voraussetzung berechtigen kann. Ist eine solche Stimmung wirklich vorhanden, so giebt es vielmehr gar kein besseres Mittel, die irregeleitete Jugend wieder auf den rechten Weg zu führen, als die Geschichte. Sie zeigt, wie sich alle tüchtigen Staatsverfassungen nur langsam und allmählig bildeten, wie viele Zeit, wie viele Erfahrung dazu erforderlich gewesen, wie schwierig es stets war, die schädlichen Folgen auch des gutgemeinten Irrthums zu verhindern. Wen das nicht von dem Wahne heilt, mit einigen auswendig gelernten Grundsätzen ein Weltverbesserer werden zu können, der ist unheilbar, und vor den Grundsätzen doch nicht zu bewahren. Ihr haltet, gleichviel mit welchem Recht oder Unrecht, die Zeit für krank, und wollt ihr doch das kräftigste Heilmittel nehmen. Sehet wohl zu, daß nicht gerade das auf eure Sache ein schlechtes Licht werfe, daß sie den Prüfstein der ernsten Geschichte scheuet.

Auf der entgegengesetzten Seite giebt es Schriftsteller, die derjenigen Ansicht, welche ihnen die historische zu nennen beliebt, alles nur erdenkliche Böse nachsagen. Ihnen zufolge sind es die Anhänger

dieser Ansicht, welche die Fortschritte der Zeit aufhalten, und sich jedem Bestreben nach einem besseren Zustande der Gesellschaft widersetzen; welche das Licht in Finsterniß verkehren, und, der Herrschaft der willkührlichen Gewalt zu Liebe, die Zeiten der Unwissenheit und Barbarei zurückführen wollen.

Diejenigen, die ein solches Vorhaben hegen, verdienen es ohne Zweifel, daß sie auf alle Weise bekämpft werden; aber durch welche heillose Begriffs- und Sprachverwirrung nennt man solche Leute historische? Die Idee der Geschichte ist die der Entwickelung, und wer sich dieser entgegenstemmt, oder entgegenstemmen zu können wähnt, ist durch und durch unhistorisch. Aber freilich ist das Walten der lebendigen Entwickelung nicht die Herrschaft des todten Begriffs; und wenn man diejenigen, welche diese für verderblich halten, sie für eine Hemmung und nicht für eine Förderung der wahren Fortschritte des Geschlechtes ansehen, Historische nennen will: dann können sie sich diese Benennung zwar allerdings gefallen lassen; aber feierlichst müssen sie gegen die Vermengung mit jenen protestiren, welche die Zeit zurückzuschrauben streben.

Ohne daher eine Vermittelung des Streites der Zeit voraussetzen zu dürfen, können wir behaupten,

daß die Gemäßigten auf beiden Seiten, von der gründlichen Beschäftigung mit der Geschichte auf Schulen nur ersprießliche Folgen erwarten dürfen. Wenn z. B. behauptet wird, daß aus dem Kampfe der Geister nur Zerstörung hervorgehe, und man ihn daher selbst durch gewaltsame Mittel unterdrücken müsse: so wird ein in unserem Sinne Unterrichteter davon nicht überredet werden können, denn er weiß, daß aus dem lebendigen Streite die Wahrheit hervorgeht, und daß Gewalt wol Ruhe, aber nur die Ruhe des Grabes hervorbringen kann. Aber er wird auch eben so wenig irregeleitet werden, wenn seichte Schriftsteller die Erhebung der Schweitzer, den Abfall der Niederländer von Spanien mit den verkehrtesten und verruchtesten Unternehmungen späterer Zeiten zu vergleichen wagen.

Daß durch einen solchen Vortrag auch das Interesse an der geschichtlichen Erscheinung des Christenthums genährt und gehoben werden wird, wollen wir darum nur im Vorbeigehen erwähnen, weil hier die vollständige Wirkung allerdings von dem schon als vorhanden vorausgesetzten, die Seele ganz erfüllenden christlichen Sinne abhängt; dieß aber ein Punkt ist, wo

das Gymnasium wenig thun kann, wenn die allgemeine und die früheste Erziehung nicht von dem Bestreben durchdrungen ist, den christlichen Geist auf den Stuhl der Herrschaft zu setzen, der ihm gebührt.

XVIII.

Man könnte vielleicht nun fragen: wenn der Gymnasial-Unterricht so weit führen und so viel in sich schließen soll, was bleibt der Universität noch übrig? Was soll der Lehrer der Geschichte auf der Universität noch bedeuten?

Hr. Kohlrausch, welcher in der oben angeführten Schrift gleichfalls auf die Bestimmung dieses Unterschiedes kommt, setzt ihn darin, daß auf der Schule das subjective, auf der Universität das objective Gesetz vorherrsche; daß dort das Maß der Mittheilung durch das individuelle Bedürfniß gegeben werde, während der academische Lehrer nur das Wesen seines Gegenstandes beachte.

So richtig diese Bemerkung auch ist: so ist sie doch zu allgemein, und paßt auf andere Disciplinen eben so gut, als auf die Geschichte, aus deren besonderen Beschaffenheit wir daher noch eine nähere Bestimmung dieses Verhältnisses herzuleiten versuchen wollen.

Der erste Gedanke, der sich hier darbietet, ist der, daß jener Unterschied in der verschiedenen Art liegen könne, wie die Geschichte, nach der Eigenthümlichkeit ihres Wesens, aufgefaßt und behandelt werden kann. Zuförderst muß man dann den rohen Stoff als gegeben und gesammelt annehmen. Das bloße Zusammenhäufen von Materialien kann als Product des Fleißes großen Werth haben, aber keinen Anspruch darauf machen, hieher gezählt zu werden. Dann bleibt noch eine dreifache Art übrig, wie die Geschichte Gegenstand für die höhere Geistesthätigkeit werden kann.

Der gegebene Stoff soll gereinigt und gesichtet, das Wahre vom Falschen, das Unächte vom Aechten geschieden werden. Scharfsinn und Combinationsgabe vermögen oft, aus einigen unscheinbaren und zerstreuten Winken, an denen der bloße Sammlerfleiß vorübereilt, ohne ihren Werth zu ahnen, helles Licht über eine Begebenheit, eine Einrichtung zu verbreiten. — Dieß Bestreben ist das kritische.

Der Stoff ist gesondert, das Wahre erkannt, das Falsche beseitiget. Aber noch stehen die einzelnen Elemente getrennt und ohne Zusammenhang neben einander. Der lebendige Odem soll ihnen eingeblasen werden; sie sollen sich zu einem organischen

Ganzen fügen, in welchem sich Alles auf einen Mittelpunkt beziehet, ein jedes seine Stelle nur in Bezug auf diesen Mittelpunkt einnimmt. Was vorher nur ein Objekt für den Verstand war, wird jetzt ein belebtes Bild für Einbildungskraft und Gemüth, und indem die Darstellung auf diese wirken will, strebt sie nach der Schönheit der Form. — Diese Thätigkeit ist die künstlerische.

Aber alle diese glänzenden Bilder und Gestalten sind vergänglich; sie blühen und welken; sie sind nur erschienen, um wieder zu verschwinden, um andern Platz zu machen. Mitten in allem diesem mannichfachen Treiben, in allem diesem Wechsel das Bleibende, das Ewige zu entdecken, das Nothwendige vom Zufälligen zu sondern; durch die äußere Hülle die Idee zu schauen, und den Gesetzen ihrer Entwickelung nachzuforschen — das ist die Aufgabe des Philosophen.

Auch in ihrer getrennten Erscheinung können diese drei Thätigkeiten etwas in sich Vollkommenes leisten, vorausgesetzt, daß der Künstler und der Philosoph sich die Resultate des Kritikers aneignen. Den vollendeten Geschichtschreiber aber macht erst ihre Vereinigung in Einem Individuum. Und eben so wenig kann eine Darstellung, die, wenn sie auch

nicht als eine selbstgeschaffne, wenn auch nur als eine zu einem besonderen Zweck entworfene Nachbildung erscheint, das was wir von der Geschichte erwarten, erfüllen, wenn sie nicht einen Wiederschein aller drei Elemente enthält.

Hieraus aber gehet schon hervor, daß für keinen durch die Geschichte zu erreichenden Zweck, also auch für keine Bildungsperiode, eines dieser Elemente, von den übrigen gesondert, hinreichen kann, und daß daher auch nicht etwa das eine der Schule, ein anderes der Universität zuzuweisen ist. Sie gehören alle für jede der beiden Bildungsstufen, aber auf eine ganz verschiedene Weise; und diese ist es, welche mir den gesuchten Unterschied zu begründen scheint.

Wir erwarten von der Schule Einwirkung des kritischen Bestandtheils, in der Wahl und Benutzung der besten und richtigsten Darstellung; des künstlerischen, im Vortrage; des philosophischen, in der höheren Bedeutung, welche überall durchschimmern soll: keinesweges aber Zerlegung des Ganzen, als eines Objektiven, in diese, nur in der Subjektivität des Darstellers getrennten Elemente. Denn diese Einsicht ist zu dem Zwecke, den die Schule durch die Geschichte erreichen soll, nicht erforderlich, und geht über ihre Grenzen hinaus.

Die Universität aber, die in jedem Fache das, was zur eigenen Productivität leitet, zu berücksichtigen hat, die von dem Empfangen und Verarbeiten des schon Vorhandenen zum selbstthätigen Erschaffen führen soll, soll es auch hier. Sie also betrachtet jene Bestandtheile nothwendig als getrennt, und gehet in ihren Vorträgen darauf aus, sie vor der Seele des Zuhörers als gesonderte zu entfalten. Es sey nun, daß die Vorträge auf eine theoretische Darlegung dieser Elemente gehen, oder daß sie praktisch in eigentlichen Geschichtsvorträgen klar gemacht werden. So ist die Universalgeschichte, in so fern sie die Entwickelung der Bildung des Geschlechts in ihrer Einheit betrachtet, und das Verhältniß ihrer verschiedenen Perioden zur Idee derselben klar zu machen strebt, nur durch eine eigentlich philosophische Betrachtungsweise möglich, und gehört daher durchaus nicht auf die Schule, sondern nur auf die Universität. An die ausführliche Darstellung einzelner Theile der Geschichte hingegen wird sich die Einführung der Zuhörer in das Gebiet der historischen Kritik am besten anschließen. Die Universitätslehrer sind Meister, und der Meister auf dem Gebiete der Historie hat eine oder mehrere Perioden so durchforscht, daß ihm die Begebenheiten

und Gestalten derselben aus ihren ursprünglichen Elementen, völlig unabhängig von Allen, welche dasselbe vor ihm bearbeiteten, entstanden sind, und so, als wäre noch gar keine Darstellung dieses Theiles der Geschichte vorhanden. Was kann nun lehrreicher seyn, als den Meister über solche Perioden zu hören, und daraus am anschaulichsten zu lernen, wie Anderes auf die gleiche Weise zu behandeln sey? Und zwar nicht bloß für den künftigen Historiker; denn die kritische Behandlung der Geschichte seiner Wissenschaft, die auf denselben Principien beruhet, kann kein gründlicher Gelehrter entbehren. Dieß möge bloß zur Erläuterung des Princips, vermittelst dessen jene Grenzlinie zu ziehen ist, dienen; eine nähere Erörterung kann nicht hieher gehören.

Auf diese Weise wird also durch den gründlicheren Geschichtsunterricht auf dem Gymnasium dem Universitätslehrer keinesweges vorgegriffen. Dieser wird es vielmehr der Schule Dank wissen, daß sie ihm Zuhörer zuführt, mit denen er nicht in den Vorhallen verweilen darf, die er vielmehr, der Würde seines Berufes gemäß, in das innerste Heiligthum der Geschichte führen kann, Zuhörer, in denen die Liebe zu einem tiefen, umfassenden Studium erwacht ist, weil sie die Bedeutung kennen,

welche ein solches für die Gesammtheit ihrer Bildung hat.

Um solche Schüler zu bilden muß man freilich Lehrer voraussetzen dürfen, denen es weder an gründlicher Kenntniß der Geschichte, noch an Einsicht und Darstellungsgabe fehlt.

Nur das, wovon man selbst durchdrungen ist, kann man mit Erfolg lehren. Zu einer bedeutenden Stufe der Kenntniß werden die Schüler nur von dem gehoben werden, der auf eigenen Füßen steht, und mit eigenen Augen gesehen hat; nur von dem, dem das, was er vorträgt, Lieblingsbeschäftigung ist, die ihm Probleme stellt, deren Auflösung er zu dem Schönsten rechnet, was ihm das Leben gewähren kann.

Von einem Lehrer aber, der aus einigen Hand- und Lehrbüchern, Weltgeschichten für die Jugend u. d. g. alle seine Weisheit holt, sich nur aus solchen auf sein Werk vorbereitet, wird niemand dergleichen erwarten. Darstellungen, welche genau unserer Absicht entsprächen, von demselben Standpunkte, für denselben Zweck, mit denselben Rücksichten entworfen, werden in gedruckten Büchern schwerlich anzutreffen seyn. Wären sie es aber auch, so hat doch auch das Beste, welches man einem andern abborgt, wenn man es nicht selbstthätig nachzuer-

zeugen vermag, keinen höheren Werth, als den des bloß Nachgesprochenen, welches als ein Erstorbenes auch keine Wirkung mehr hervorbringen kann. Dieß ist auch der Grund warum die geistreichsten Compendien nur dem Lehrer nützen können, der durch eigenes Studium dem Wege, auf welchem der Schriftsteller zu den Resultaten gelangt ist, nachspüren kann, und daher die verschiedenen Ansichten unter einander zu vergleichen vermag. In den Händen Anderer sind solche Bücher gefährlicher, als die trockne Darstellung der bloßen Facta.

Die Forderung an den Gymnasiallehrer, die alte Geschichte aus den Quellen zu kennen, ist eben nicht ungewöhnlich. Bei der neueren hingegen scheint man jene oberflächliche Methode fast für hinreichend zu halten. Wer aber damit zufrieden ist, zeigt eben dadurch, daß er diesen Unterricht auch für überflüssig hält, denn dasjenige, wovon man bei dem Lehrer keine gründlichen Kenntnisse voraussetzt, sollte lieber gar nicht getrieben werden.

Ein eigentliches Quellenstudium der Weltgeschichte wird freilich niemand, der den Gegenstand nur einigermaßen kennt, von dem Gymnasiallehrer fordern. Das Quellenstudium im vollkommensten Sinne des Wortes, welches alles über eine Zeit

irgend erreichbare Ursprüngliche durchforscht, dieses Quellenstudium wird auch der eigentliche Geschichtschreiber nicht über alle Perioden der Geschichte verbreiten können. Allein zwischen diesem Forschen und dem bloßen Gebrauche der Handbücher liegen sehr viele Mittelstufen. Was man von dem Gymnasiallehrer, dem Prima zugetheilt ist, fordern kann und fordern muß, ist: daß er von jedem Zeitraume einige Hauptschriftsteller, die als Quellen gelten können, gelesen habe, weil ohne dieß ein Verständniß der Zeit nicht möglich ist; daß er ferner, wo er zu abgeleiteten Büchern greifen muß, immer die ausführlichsten Darstellungen benutze, das specielle immer dem generellen vorziehe, um aus jenem selber das Allgemeine und Uebersichtliche zusammenzuziehen, sich aber nie auf allgemeine Schilderungen Anderer verlasse, die man oft ganz mißverstehen kann, wenn man das Detail nicht genau kennt, und in der weiteren Uebertragung zu noch weit gröberen Mißverständnissen Anlaß giebt. Ferner ist es nothwendig, bei allen Hauptbegebenheiten, so weit die Hülfsmittel zu Gebote stehen, den Citaten, die schon darum nicht für überflüssig gehalten werden sollten, nachzugehen, und sich dadurch dem Ursprünglichen wenigstens zu nähern.

Ein Vortrag der Geschichte, welcher diese Basis nicht hat, wird das, was wir von ihm erwarten, nicht leisten können, und, in dem Maße als sie ihm fehlt, sich zu den oben bezeichneten Abwegen der Reflexion und des einseitigen Urtheils hinneigen.

Nun wird man wol zuweilen tüchtige Philologen treffen, die auch die mittlere und neuere Geschichte mit dieser Gründlichkeit und Liebe treiben; aber man wird gewiß noch öfter solche treffen, welchen die Beschränkung der Alterthumswissenschaft auf Griechenland und Rom sehr wohl zusagt, solche, die für ihre Doctrin viel zu eingenommen sind, um einem andern, wenn auch verwandten Gebiete einen beträchtlichen Theil ihrer Zeit zu schenken. Je mehr aber diese den Anforderungen ihres Faches Genüge zu leisten streben, um so mehr werden sie es auch scheuen, in einem andern zu stümpern. Ihnen also sollte der historische Vortrag in den höheren Klassen, schon um ihrer selbst willen, nie als Nebensache aufgebürdet werden. Ist man aber einmal damit einverstanden, auf die neuere Geschichte das gehörige Gewicht zu legen: so wird es ja doch auch wol an jedem Gymnasium Einen Lehrer geben dürfen, von dem zuerst so viel Kenntniß der Ge-

schichte gefordert wird, und so viele Liebe und Lust an ihr, als ein Unterricht, der gedeihlich werden soll, erfordert.

XIX.

Obschon die Litterärgeschichte nur einen Theil der Geschichte im vollen Sinne des Wortes ausmacht: so müssen wir ihrer doch noch besonders erwähnen, da sie gewöhnlich als eine völlig davon getrennte Disciplin betrachtet wird.

Weder die äußere Litterärgeschichte — die Notizen vom Leben der Gelehrten und die Bücherkenntniß; noch die innere — die Geschichte der einzelnen Wissenschaften und der redenden Künste, können Gegenstand des Schulunterrichts seyn. Wie nöthig es aber sey, die Geschichte der höheren Cultur im allgemeinen, insbesondere die Poesie und Alles, was der Poesie nahe verwandt ist, zu berücksichtigen, darf kaum noch erinnert werden, da man diese Nothwendigkeit gegenwärtig allerdings nicht mehr verkennt. Die Litteratur der Griechen und Römer, welche durch die vorherrschenden philologischen Studien ihre besondere Beziehung zum Schulunterricht erhält, wird schon darum nicht vernachlässiget.

Was die moderne Litteratur betrifft: so wird man sie, mit Ausnahme der deutschen, am zweckmäßigsten und nützlichsten mit dem eigentlichen historischen Unterrichte in Prima vereinen. Die vorzüglichsten Erscheinungen in Wissenschaft und Kunst kommen dann als zu ihrer Zeit gehörig vor, und machen einen Theil des allgemeinen Bildes derselben aus. Nur die Hauptfiguren, die Repräsentanten ganzer Perioden, können hervortreten, aber bei solchen muß der Lehrer sich auch nicht mit der bloßen Notiz begnügen, sondern die Schüler wo möglich zu einer lebendigen Anschauung führen, was, bei Dichtern und Schriftstellern des ersten Ranges, durch zweckmäßiges Vorlesen aus guten Uebersetzungen so leicht zu bewerkstelligen ist. Hier wird sich der große Gegensatz der antiken und modernen Poesie am besten anschaulich machen lassen, doch wiederum am meisten durch erläuterndes Gegeneinanderhalten des Einzelnen, weniger durch das Fassen in den Begriff, obschon es hier, wegen der Beziehung auf die Theorie der schönen Redekünste, nicht so verwerflich seyn kann, als bei der Darstellung der Zeiten im allgemeinen.

Der deutschen Poesie und Litteratur hingegen müssen abgesonderte Stunden gewidmet werden,

und schon in den unteren Klassen, wie es denn auch wol geschieht. Es versteht sich, daß der großen Dichtkunst des Mittelalters, daß dem Nibelungenliede hier eine vorzügliche Stelle gebührt. Aber weil dieß auf alle Schulen gehört, muß es auch auf den Gelehrtenschulen in den unteren oder mittleren Klassen seine Stelle finden.

Was aber von diesem Lehrgegenstande nach Prima gehört, ist eigentlich wiederum nur ein Theil der allgemeinen Geschichte, in dem Sinne, in dem wir sie hier stets nehmen, welcher jedoch, um bei der ihm gebührenden Ausführlichkeit den Faden nicht zu sehr zu zerreißen, davon getrennt werden muß. Es ist dieß nehmlich eine Geschichte der deutschen Litteratur, von der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts an, so viel nehmlich davon zu einer Darstellung des erwachenden, zum Bewußtseyn und zur Erkenntniß seiner selbst gelangenden deutschen Geistes gehört; die nur abermals keine auf die Principien gehende, innere Geschichte dieser Entwickelung seyn soll, welche in diesem Zeitalter am wenigsten ohne Geschichte der Philosophie möglich seyn würde. Aber obschon der geistige Mittelpunkt dieser Entwickelung sich überall auf die Philosophie bezieht: so hat er doch seinen Abglanz in allen an-

dern Bestrebungen höherer Art, und in diesem soll er von dem Schüler geschauet werden. Vorzüglich gehört die Poesie hieher, da die großen Dichter die Augen des Geistes für die höchsten Ansichten öffnen, und das, was die Zeit vorzüglich bewegt, sich in ihnen auf die bedeutendste Weise ausspricht; nächst der Poesie aber die Kritik, wenn wir sie in dem oben bezeichneten Sinne nehmen, nehmlich als das Bestreben, jede geschichtliche Erscheinung in ihrer Objektivität zu fassen.

Denn das eben soll hier den Vorzug der höheren Bildung vor der ganz allgemeinen ausmachen, welche, wenn sie sich nur über das Allernothdürftigste erhebt, eines poetischen Antheils doch auch nicht entbehren kann: daß sie den gegenwärtigen Standpunkt unserer höheren Cultur in seinem Verhältnisse zu andern Zeiten darstellt, und zeigt, auf welchen Wegen und wie sie dahin gekommen sey. Ein Zeitalter, in welchem der Geschmack an den Hervorbringungen anderer Zeiten und Völker weit über die Sphäre der Gelehrten verbreitet ist; ein Zeitalter, zu dessen innerer Eigenthümlichkeit dieser Sinn gehört, kann dieß durchaus nicht entbehren. Vergebens wird man sagen, man solle den jungen Gemüthern nur das Trefflichste vorführen, ihnen aber das

Geschmacklose und Verworrene ersparen, welches am Ende doch nur die Negation und die Schranke des Besseren sey, wogegen dieses kämpfen mußte, um sich Platz zu machen. Aber dieser Kampf dauert noch fort, und wird fortdauern. Kaum hat der Lehrer seine Zöglinge entlassen, so treten sie, ja oft noch viel früher, in das seltsam verflochtene Gewebe, welches seine Wurzeln auf so mannichfache Weise in diesen Boden senkt; und hier kann sie, wie sehr man auch stets auf das Beste hingewiesen hat, leicht das Schlechteste, wenn es in einem täuschenden Gewande erscheint, am meisten anlocken.

Darum soll sich die Schule auch keinesweges darauf verlassen, daß die Schüler schon von selbst mit den großen deutschen Schriftstellern Bekanntschaft machen werden. Ein Punkt, bei welchem so viel darauf ankommt, daß es auf die rechte Weise geschehe, darf nicht dem Zufalle überlassen bleiben. Der junge Deutsche bedarf, bei dem ganzen Verhältnisse unserer Litteratur zur Nation, hier der Leitung unendlich mehr, als der Engländer, der Italiener, der Franzose. Diese Völker nennen mit größerem oder geringerem Rechte gewisse Dichter und Schriftsteller classisch, und verehren sie vor allen Andern bei weitem allgemeiner, entschiedener, uneingeschränk-

ter, begeisterter, als dieß bei uns mit irgend einem hochgepriesenen Namen der Fall ist. Zu ihnen wendet sich der Jüngling, und findet das, was er sich aneignen muß, um die Bildung seines Volkes zu umfassen, mit völliger Sicherheit. Ist dieß auch in mancher Hinsicht Beschränktheit zu nennen: so ist diese doch in der ganzen Bildung der Nation gegründet; und schon darum kann man uns die Engländer, bei welchen die Beschäftigung mit dem Alterthume, in den früheren Lebensjahren, die ganze Breite der höheren Bildung einnimmt, nicht zum Muster aufstellen, da das Zeitgemäße, das Nationelle viel zu sehr in Saft und Blut übergegangen ist, als daß es dazu noch einer besonderen Veranstaltung der Erziehung bedürfe. Erkennen wir aber an, daß hier bei uns ein bedeutender Mangel statt findet, so dürfen wir auch von der höheren Erziehung seine Abhülfe verlangen; weil sie am meisten im Stande ist es zu thun, und es den großen Geistern der Nation schuldig ist, ihnen in ihren Zöglingen eine Gemeinde zu verschaffen. Denn das Leben zerstreuet völlig, und selbst auf der Universität gewinnen so Wenige Zeit und Muße, sich mit unsern Dichtern und Schriftstellern, so recht, wie es seyn sollte, zu beschäftigen. Die Schule hat es noch in ihrer Gewalt, die Auf-

merksamkeit des Zöglings auf alle Punkte, die ihr zweckmäßig scheinen, hinzulenken, und der rechte Lehrer wird den Schüler auch in dem einmal gezogenen Kreise festzuhalten wissen. Geschähe hier das Nöthige, und geschähe das Nöthige recht, so würden der so gerechten Klagen über die ungemeine Unsicherheit und Verzerrung des Geschmackes in Deutschland bald weniger werden.

Die historische Entwickelung muß indeß der Faden bleiben, der sich durch das Ganze hindurchzieht. Ausführliche Erklärungen einzelner Werke wären daher schon darum nicht an ihrem Platze. Bei jedem der Vorzüglichsten soll der Lehrer nicht sowohl eine eigentliche Charakteristik geben, als vielmehr von der Bedeutung seiner ganzen Erscheinung in der Zeit, seiner Wirksamkeit reden und dieß eben so von den einzelnen Hauptwerken bezeichnen. Durch das Vorlesen einzelner Stellen erhält der Vortrag Leben, und bringt die ursprüngliche Gestalt vor die Seele des Zöglings. Die Besseren werden dadurch ohne Zweifel nach dem Ganzen begierig gemacht werden, nach Zeit und Muße die vollständige Lectüre anstellen, dem Lehrer ihre Bedenken, ihre Zweifel vortragen. So wird die Selbstthätigkeit angeregt, und der Unterricht artet nicht in die

für Schulen noch allzustarre Form eines Cathedervortrags aus.

Unter den Schriftstellern, welche in diesem Cursus besonders hervortreten müssen, begnüge ich mich Einen zu nennen, Gotthold Ephraim Lessing. In die Bemerkung eines scharfsinnigen Kunstrichters, daß schwerlich andere deutsche Schriften so geeignet sind, den Geist des Selbstdenkens zu erregen und zu bilden, als die Lessingschen, wird gewiß jeder einstimmen, der sich mit dem außerordentlichen Manne nur einigermaßen vertraut gemacht hat. „Sein Geist, sagt derselbe Schriftsteller, sollte überall verbreitet seyn in dem ganzen Umkreise der Litteratur; denn nichts ist so groß und nichts ist so anscheinend geringfügig in der Litteratur, worauf er nicht anwendbar wäre; dieser freimüthig untersuchende, überall nach richtigen Kunstbegriffen strebende, es immer strenger nehmende, und doch sich so leicht bewegende Geist, besonders aber jene billige Verachtung und Wegräumung des Mittelmäßigen oder des Elenden. *)" Und doch sind gerade seine bedeutendsten Werke so gut wie vergessen, und fast nur noch dem Litterator bekannt. Man kann sich darüber bei dem

*) Lessings Gedanken und Meinungen aus dessen Schriften von Fr. Schlegel, Th. I. S. 38.

jetzigen Zustande unserer Litteratur eben nicht wundern. In der unendlichen Masse, die Alles in ihren Strudel zu ziehen droht, wird das Vorzügliche nur noch von dem geübten Auge erkannt; und wenn ein studirender Jüngling auch der allgemeinen Zerstreuung entgeht, so hat man alle Ursache sich zu freuen, wenn er neben den Schriftstellern, die ihm baare Resultate für seine Wissenschaft geben, auch noch zu den großen Dichtern greift. Lessing gewährt die ersteren nicht, und gehört nicht zu den letzteren. Aber wo die eigene Thätigkeit des Jünglings nicht leicht hingeräth, soll das Gymnasium eingreifen. Lessing sollte ein Hauptschriftsteller für Prima werden. Aus den meisten seiner Schriften können, wie ich eben im allgemeinen vorgeschlagen, nur Bruchstücke mitgetheilt werden; einige kleinere aber sind ganz zu lesen. *) Und welch einen trefflichen Anknüpfungspunkt bilden sie für Bemerkungen über

---

*) Da Lessings sämmtliche Schriften ohnehin in wenigen Händen sind, so lohnte es sich wol der Mühe, zu diesem und auch wol zu manchem andern Gebrauche, eine Chrestomathie daraus zu veranstalten, welche auch litterärische Erläuterungen enthalten müßte. Die Schlegelsche kann dazu nicht dienen, da sie in anderer Absicht zusammengestellt ist.

die weitere Entwickelung der Ansichten, wobei man es sich nur zum Gesetze machen muß, bei allen Vergleichungen mit späteren Erscheinungen, wozu es hier so mannichfachen Anlaß giebt, den historischen Gesichtspunkt festzuhalten. Es könnte dadurch außerordentlich viel geleistet werden.

Gegen dieses Hinlenken der Schüler auf die neuere deutsche Litteratur, gegen das Bestreben ihnen ein Urtheil darüber zu bilden, ist nun wiederum die Einwendung leicht vorher zu sehen: daß man dadurch nur oberflächliche Halbwisser erziehe, die in den ohnehin schon übermäßig starken Chorus der anmaßenden und leeren Urtheiler sofort einstimmen würden. Dagegen aber kann abermals nur erinnert werden, daß man das Rechte zu thun nicht scheuen müsse, weil der Abweg und die Gefahr des Mißbrauchs nahe liegen, besonders wenn der Krankheitsstoff, den man so fürchtet, sich auch auf tausend andere Arten erzeugt, und diejenigen, die mit der inneren Anlage dazu versehen sind, doch vor der Ansteckung nicht geschützt werden können. Das Miasma, welches die Seichtheit und die leeren Reden erzeugt, ist zu sehr in der Luft verbreitet. Auch sind dergleichen flache Redensarten an den alten Schrift-

stellern und noch dazu in lateinischer Sprache nicht weniger geübt worden, als an deutschen.

Ja diese Gefahr, die sich auch unabhängig von der vorgeschlagenen Beschäftigung entwickelt, würde sogar durch dieselbe um ein Bedeutendes verringert werden, denn der Jüngling würde hier begreifen lernen, wie diesem Gegenstande die tiefste Seite abzugewinnen ist, und es würde ihm dadurch der gründlichste Ekel gegen flaches Gerede eingeflößt werden; wenn nur der Lehrer nie vergißt, daß dieser Unterricht zum Selbstdenken anregen soll, und daß, wo Resultate mitgetheilt werden, es auf eine möglichst indirekte Weise geschehen muß.

So viel nun möge über diese Ausdehnung und Richtung des historischen Unterrichts hinreichen, zu einiger Uebersicht dessen, was die Gymnasien gewinnen könnten, wenn sie es damit recht ernst meinen wollen. Ohne Zweifel wird es zur vollständigen Lösung der angeregten Aufgabe nicht genügend seyn; und zu einer gänzlichen Abhülfe des gerügten Mangels wird auch noch von andern Seiten her eingegriffen werden müssen. Je mehr aber die Zeit heranrücken wird, welche die Nothwendigkeit einer

harmonischen Zusammenstimmung des Besten der Gegenwart und der Erziehung erkennt; je mehr wird auch die Geschichte ihren Ehrenplatz behaupten. Denn so wenig die Gegenwart erkannt werden mag, ohne die tausend Wurzeln, mit welchen sie in dem Boden der Vergangenheit festgewachsen ist: so wenig kann die Vergangenheit begriffen werden ohne die Gegenwart, denn nur in dieser schauen wir das Leben selber.

BAYERISCHE
STAATS-
BIBLIOTHEK
MUENCHEN

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Loebell, Johann Wilhelm,

Die Gymnasialbildung in ihrem Verhältnisse zur gegenwärtigen Zeit

Breslau 1821

Paed.th. 2801
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763429-1